



**RITA SOFIA
CABRAL REBELO**

QUALIDADE E INCLUSÃO NA CRECHE "X"



**RITA SOFIA
CABRAL REBELO**

QUALIDADE E INCLUSÃO NA CRECHE "X"

Relatório de estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me amam, me apoiam e fazem com que cresça diariamente a nível pessoal, profissional e académico. Dedico-o, com muito carinho, a todos os que passaram pela minha vida e que de uma forma singular e incomparável deixaram comigo algo de si, que me enriqueceu.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Ana Isabel Mota da Costa Pinto
Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(Orientadora)

PALAVRAS-CHAVE

Creche, Qualidade do Contexto Educativo, Educador, Inclusão, Desenvolvimento, Implicação e Bem-Estar Emocional.

RESUMO

A organização do serviço *Creche* deve assegurar que a criança beneficie da sua estadia no contexto, atendendo a um conjunto de fatores patenteando o desenvolvimento global. Assim, cabe ao educador compreender, analisar, refletir e intervir com cada criança, conhecendo o *currículo natural* de cada uma (os diferentes sistemas onde está inserida), de forma a poder aplicá-lo na sua prática para que possa construir um contexto estimulante.

A provisão da qualidade requer o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica que se focalize no bem-estar emocional, livre iniciativa, implicação nas atividades livres ou orientadas, visão holística do desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, sendo estas participantes ativas e autónomas em toda a dinâmica de creche.

O que a criança experiencia nos primeiros anos de vida é marcante no seu desenvolvimento cerebral e na sua forma de interagir com os outros ao longo da vida. Assim, é crucial que as creches (equipas) forneçam cuidados e educação promotores de bem-estar emocional e desenvolvimento, assentes em relações de confiança, promotoras de segurança emocional, tanto com as crianças como com as suas famílias.

De acordo com a opinião de vários autores, a qualidade é um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico, que varia com o tempo, a perspetiva e o lugar. Por isso, é inadequado o estabelecimento de definições precisas, fixas e estáticas do conceito de qualidade. No entanto, existem aspetos da prática e do conteúdo educativo que fornecem um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de alta qualidade.

Tendo por base a Infant/Tolder Environment Rating Scale – ITERS (Harms, Cryer e Clifford, 1990), escala utilizada para avaliar a qualidade das estruturas formais de cuidados e educação (ambiente) oferecidos em creche e o Self-Evaluation Instrument for Care Settings – SICS (ZIKO) Well-being and Involvement in Care (Laevens et al, 2005), instrumento que permite ao educador determinar áreas fortes e fracas do contexto educativo, procedeu-se à recolha de dados no contexto específico da Creche "X". Os dados alcançados indicam que esta é uma creche com qualidade e potencialidades inclusivas (de acordo com os pressupostos observados), onde as suas crianças são felizes, confiantes, dinâmicas e organizadas, podendo perceber-se que as suas necessidades, interesses e atividade mental são respeitados e estão a ser estimulados.

KEYWORDS

Day Care, Quality of the educational context, Educator, Inclusion, Development, Implication and Emotional Welfare

ABSTRACT

The service organization Day Nursery should ensure that the child benefits of his/her stay in the context, attending to several factors showing the whole development. Thus, it is the childcare worker's responsibility to understand, analyse, think and interfere with every child, know the natural history of each child (the different systems where the child is inserted), so he/she can apply it practically building a stimulating context/environment.

The quality provision requires the development of a history with a rich educational offer which focus on the emotional well being, free initiative, involvement in free or oriented activities, holistic vision of development, interests and needs of children. These are active and independent participants in the whole dynamic of the Day Nursery.

What the child experiences in the first days of life is outstanding in his/her cerebral development and in its way of interacting with others throughout his/her life. Thus, it is crucial that Day Nurseries (teams) provide care and education encouraging well being and development, established in secure links and interactions not only with children but also with their families.

According to the opinion of several authors, quality it is an important, subjective and dynamic concept, which differs with time, perspective and place. That's why the establishment of precise, fixed and static definitions of the concept of quality is inappropriate. However, there are practical and educational content aspects which provide a nuclear group of conditions that indulge high quality experiences.

Having as a foundation, the scale Infant/Tolder Enviroment Rating Scale – ITERS(Harms, Cryer e Clifford, 1990), used to evaluate the quality of formal structures of care and education (environment) offered in day nursery and the instrument Self-Evaluation Instrument for Care Settings – SICS (ZIKO) Well-being and Involvement in Care (Laevers et al., 2005), which allows the childcare worker to determine strong and weak areas of the educational context, the collection of data in the specific context of the Day Nursery "X" was made. The achieved data indicate that Creche "X" is a Day Nursery with quality and inclusive potentialities (according to the observed presuppositions), where children are happy, confident, dynamic and organized. It is understandable that their needs, interests and mental activity are respected and are being stimulated."

Introdução.....	pág.1
Parte I: Enquadramento teórico	
1. Desenvolvimento Humano.....	pág.5
• Perspetiva bioecológica (segundo Urie Bronfenbrenner)	
• Importância da relação de vinculação no desenvolvimento humano	
• O contributo das neurociências na compreensão do desenvolvimento humano	
2. Qualidade e Inclusão em Creche.....	pág.13
• A creche / resposta social: enquadramento legal	
• A perspetiva inclusiva em Educação	
• Qualidade e inclusão em creche – pressupostos de intervenção	
3. Abordagem experiencial em Creche.....	pág.27
Parte II: Estudo empírico	
4. Metodologia.....	pág.33
5. Caraterização do Contexto.....	pág.41
6. Apresentação dos dados.....	pág.43
Conclusões.....	pág.59
Bibliografia.....	pág.65
Anexos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: "Modelo Ecológico de Bronfenbrenner" (Portugal, 1992).....	pág.6
Figura 2: "O processo dentro da criança" (Laevers, 2005:6, adaptado por Estrela, M. 2008:28).....	pág.28
Figura 3: "Esquema do templo" (Laevers, 1997, cit. Santos, P. 1998: 75).....	pág.30
Figura 4: " Sala de Aquisição de Marcha antes da aplicação da ITERS".....	pág.45
Figura 5: " Sala de Aquisição de Marcha após a aplicação da ITERS".....	pág.45
Figura 6: " Sala de Transição antes da aplicação da ITERS".....	pág.47
Figura 7: " Sala de Transição após a aplicação da ITERS".....	pág.47

ÍNDICE DE ESCALAS

Escala1: "Escala de Bem-Estar Emocional" (Laevers et al., 2005).....	pág.36
Escala 2: "Escala de Implicação" (Laevers et al., 2005).....	pág.37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: «Rotina diária da Creche "X"».....	pág.41
Tabela 2: «Afetação de pessoal da Creche "X"».....	pág.42

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: "Resultados da aplicação da ITERS na sala de berçário, momento inicial e final".....	pág.43
Gráfico 2: "Resultados da aplicação da ITERS na sala de aquisição de marcha, momento inicial e final".....	pág.44
Gráfico 3: "Resultados da aplicação da ITERS na sala de transição, momento inicial e final".....	pág.46
Gráfico 4: "Níveis de Bem-Estar Emocional das crianças da sala de berçário, nos três	

momentos de observação".....	pág.49
Gráfico 5: "Níveis de Implicação das crianças da sala de berçário, nos três momentos de observação".....	pág.50
Gráfico 6: "Níveis de Bem-Estar Emocional das crianças da sala de Aquisição de marcha, nos três momentos de observação".....	pág.52
Gráfico 7: "Níveis de Implicação das crianças da sala de aquisição de marcha, nos três momentos de observação".....	pág.52
Gráfico 8: "Níveis de Bem-Estar Emocional das crianças da sala de transição, nos três momentos de observação".....	pág.54
Gráfico 9: "Níveis de Implicação das crianças da sala de transição, nos três momentos de observação".....	pág.54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1:

Escala 3: "Sistemas do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner" (Portugal, 1992)

Anexo 2:

Escala 4: " Quatro fases do desenvolvimento da relação afetiva, Bowlby e Ainsworth" (Tavares, 2005)

Escala 5: " Etapas da vinculação segura, Ainsworth" (Tavares, 2005)

Anexo 3:

Tabela 3: "Pontuação atribuída por áreas à Sala de Berçário, segundo a aplicação da ITERS"

Tabela 4: " Médias das observações realizadas à Sala de Berçário, segundo a aplicação da ITERS"

Tabela 5: "Pontuação atribuída por áreas à Sala de Aquisição de Marcha, segundo a aplicação da ITERS"

Tabela 6: "Pontuação atribuída por áreas à Sala de Transição, segundo a aplicação da ITERS"

Tabela 7: " Médias das observações realizadas à Sala de Aquisição de Marcha, segundo ITERS"

Tabela 8: " Médias das observações realizadas à Sala de Transição, segundo ITERS"

Anexo 4:

Tabela 9: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Berçário"

Tabela 10: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Berçário (segundo episódio)"

Tabela 11: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Berçário (segundo episódio)"

Tabela 12: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Berçário (terceiro episódio)"

Tabela 13: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Aquisição de Marcha"

Tabela 14: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Aquisição de Marcha"

Tabela 15: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Aquisição de Marcha (segundo episódio)"

Tabela 16: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Aquisição de Marcha (segundo episódio)"

Tabela 17: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Aquisição de Marcha (terceiro episódio)"

Tabela 18: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Aquisição de Marcha (terceiro episódio)"

Tabela 19: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição"

Tabela 20: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição"

Tabela 21: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição (segundo episódio)"

Tabela 22: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição (segundo episódio - I parte)"

Tabela 23: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição (segundo episódio - II parte)"

Tabela 24: "Descrição das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição (terceiro episódio)"

Tabela 25: "Registo das observações das Escalas de Bem-Estar Emocional e Implicação na Sala de Transição (terceiro episódio)"

Anexo 5:

Figura 8: "Modelo de Construção de blocos"

Figura 9: "Formulário de avaliação da qualidade da sala"

Figura 10: "Ficha de ação da sala"

Figura 11: "Ficha de avaliação da criança"

Figura 12: "Ficha de planificação"

Figura 13: "Matriz da atividade da criança"

Figura 14: "Matriz de atividade da sala"

Figura 15: "Ficha de avaliação"

Introdução

"A provisão da qualidade requer o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica que se focalize no bem-estar, livre iniciativa, implicação nas atividades livres ou orientadas, visão holística do desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças, sendo estas participantes ativas e autónomas em toda a dinâmica de Creche. A organização do serviço creche deve assegurar que a criança beneficia da sua estadia no contexto, atendendo à organização do espaço, materiais, atividades em oferta, interações vivenciadas, segurança, e focalizando-se nos resultados (desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico, social, autoestima). Cabe ao educador compreender e saber como intervir com cada criança, dar-lhe voz, espaço de decisão e autonomia" (Estrela, 2008).

O estudo que se apresenta foi realizado no âmbito do estágio do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, e no contexto da minha atividade profissional como Coordenadora Pedagógica e Educadora de Infância numa creche em Aveiro. Por razões profissionais e éticas foi mantido no anonimato, o verdadeiro nome da creche onde foi realizado o estágio, aparecendo referenciada como Creche "X". O trabalho com o título «Qualidade e Inclusão na Creche "X"», tem como objetivo avaliar e aperfeiçoar a qualidade do contexto educativo e torná-lo o mais inclusivo possível. Este emerge de algumas questões que foram surgindo ao longo do funcionamento, como por exemplo: oferecerá a Creche "X" um contexto de qualidade? Em que medida a oferta educativa responde às necessidades e interesses atuais das crianças? Serão ideais as condições de funcionamento e organização? Terá a Creche "X" potencialidades inclusivas? Tornou-se, pois necessário avaliar o contexto, com base em instrumentos de avaliação como: a Infant/Tolder Enviroment Rating Scale – ITERS (Harms, Cryer e Clifford, 1990), escala de avaliação da qualidade das estruturas formais de cuidados e educação (ambiente) oferecidos em creche; o Self-Evaluation Instrument for Care Settings – SICS (ZIKO) Well-being and Involvement in Care (Laevers et all, 2005), que permite ao educador determinar, a partir da experiência interna da criança, revelada através de indicadores de bem-estar emocional (BEE) e implicação (IMP), áreas fortes e fracas do contexto educativo para, posteriormente, as transformar, por forma a aumentar os níveis de

BEE e IMP. Por fim, é feita uma breve referência ao modelo "Construindo Blocos", que faculta estratégias baseadas no trabalho cooperativo para incluir todas as crianças em contextos de qualidade.

A organização deste relatório de estágio cumpre o formato que se segue.

Na primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico, aborda-se o Desenvolvimento Humano (DH), que "pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante (...) através de diferentes estádios de diferenciação" (Tavares e Alarcão, 2005). Apresenta-se a perspetiva bioecológica de Urie Bronfenbrenner, que salienta a importância das relações entre o ser humano (ativo) e o ambiente em que ele se movimenta. "O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas concêntricas, contendo no seu interior o sujeito" (Bronfenbrenner, cit. Portugal, 1992). Seguidamente, explana-se a importância da vinculação no desenvolvimento, salvaguardando que "a experiência em creche não parece afetar adversamente a relação da criança com a mãe" (Portugal, 1998). Ainda nesta primeira parte, reforça-se o contributo das neurociências no DH: "O cérebro é mais do que uma excelente máquina de aprender. Nada é absolutamente imutável. A condição biológica exerce uma influência profunda, mas não determina a nossa realidade (...), é o alicerce sobre o qual assentam a nossa personalidade e as nossas tendências comportamentais" (Brizendine, 2007). São também referenciados o enquadramento legal, perspetivas inclusivas, parâmetros de qualidade e inclusão em creche. A identificação e implementação de padrões de qualidade torna-se necessária para garantir aos cidadãos acesso a serviços de qualidade, que respondam às suas necessidades e expectativas. "Qualidade" é um conceito dinâmico, que evolui ao longo do tempo e implica um processo contínuo de identificação de indicadores. Por fim, é referida a abordagem experiencial em creche. Assenta, essencialmente, numa atitude experiencial por parte do educador, que analisa a sua prática a partir da experiência da criança. Esta abordagem está focada na criança, no seu bem-estar emocional e implicação, e é suportada por três pilares: enriquecimento do meio (estimulação), encorajamento da livre iniciativa da criança (autonomia) e diálogo experiencial (sensibilidade),

resultando numa ação intencional do adulto de modo contingente com as necessidades das crianças, melhorando assim a natureza e qualidade das interações, culminando num perfeito desenvolvimento pessoal e social (Portugal e Laevers, 2010).

Na segunda parte apresentam-se as opções metodológicas, o estágio desenvolvido e os dados gerados.

Finalmente, apresentam-se as conclusões e implicações para a prática educativa em creche.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desenvolvimento Humano

"O desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante (...) através de diferentes estádios de diferenciação" (Tavares e Alarcão, 2005).

Por "desenvolvimento, entendem-se as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre factores biológicos e contextuais" (Tavares et al., 2007).

- Perspetiva bioecológica (segundo Urie Bronfenbrenner)

O sujeito não é visto como uma "tábua rasa", mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se movimenta, reestrutura e recria progressivamente o meio onde se encontra. Este sujeito é influenciado, direta ou indiretamente, pelos diferentes contextos em que se move, por isso o seu comportamento só tem sentido quando visto e analisado de forma globalizada nesses contextos.

"O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas concêntricas, contendo no seu interior o sujeito" (Bronfenbrenner, cit. por Portugal, 1992).

Desta forma, as estruturas que compõem o ambiente ecológico são: Microssistema, (está relacionado com as relações interpessoais, face a face, atividades e os papéis que o sujeito exerce no seu ambiente, num contexto imediato) Mesossistema, (diz respeito às inter-relações entre contextos em que o sujeito participa ativamente, isto é, uma espécie de processo de microssistemas) Exossistemas, (é uma ampliação do mesossistema, refere-se a um ou mais contextos formais ou informais onde o sujeito não participa diretamente, mas onde ocorrem situações que afetam ou são afetadas pelo microssistema) Macrossistema, (diz respeito ao sistema de valores, maneiras de ser ou de fazer,

estilos de vida característicos de uma sociedade ou cultura, associado a algo em permanente movimento, o que pode também movimentar os sistemas compósitos até ao nível do sujeito, no entanto, todo o processo de desenvolvimento do sujeito é visto a sucede-se num sistema ecológico dinâmico) e Cronossistema (abrange mudanças em relação ao tempo não apenas nas características das pessoas, como também no ambiente em que estas vivem, relaciona-se com os eventos ambientais e transições do curso da vida).

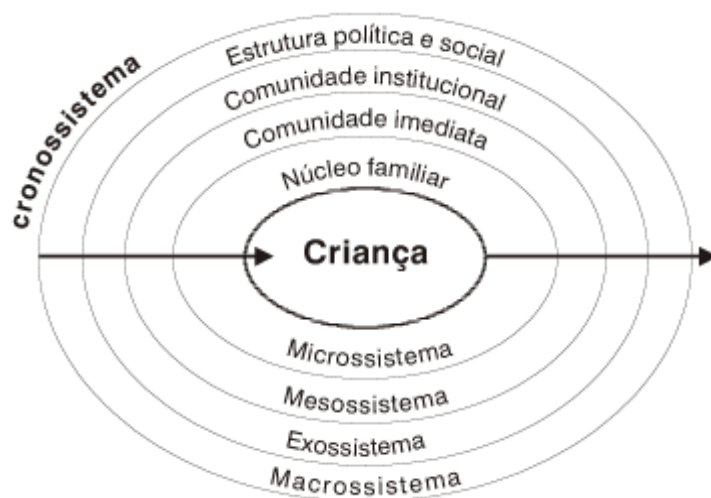


Figura 1: "Modelo Ecológico de Bronfenbrenner" (Portugal, 1992).

Assim, de forma a compreender esta perspetiva e os mecanismos que levam ao desenvolvimento humano, deve ter-se presente os processos proximais, que englobam as formas de interação entre o sujeito e o meio atuando ao longo do tempo, assim como as transições ecológicas que ocorrem sempre que se dá a integração do sujeito num novo ambiente ou mesmo na mudança de papéis, estatuto ou posição social. Nesta perspetiva, estão inter-relacionados quatro aspetos fundamentais: o sujeito, o ambiente, os processos e o tempo.

- Importância da relação de vinculação no DH

O autor Bowlby, em 1958, realizou os primeiros estudos sobre a privação afetiva nos primeiros anos de vida de uma criança, referindo a enorme importância da relação entre mãe/filho no desenvolvimento global, harmonioso e saudável deste, sugerindo o conceito de ligação afetiva (attchement). Esta ligação

poderá estar relacionada com a sensibilidade da mãe para com as necessidades do seu filho, assim como com a quantidade e qualidade dessas relações e inter-relações entre si. Desta forma, e durante os primeiros meses de vida, a criança recorre à sucção, ajustamentos corporais, sorrisos, choros, vocalizações, entre outros, para fortificar estas mesmas relações (Escala 4, em anexo 2).

Mais tarde, Ainsworth e Bell definiram a ligação afetiva como "uma ligação que uma pessoa ou animal estabelece com outro significado - um laço que os une no espaço e que se preserva no tempo." Os comportamentos de ligação afetiva são esforços para conseguir e garantir um determinado grau de proximidade para com um objeto da ligação.

Para um bom desenvolvimento sócio-afetivo, os momentos de infância são imprescindíveis. Criar vínculos seguros ajuda a criança a crescer e a desenvolver-se de uma forma segura e confiante. A vinculação é uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação. Para o recém-nascido, a vinculação assegura-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas estão satisfeitas (Escala 5, em anexo 2).

O autor Goleman (cit. Santos, 2007:17) reforça o sincronismo entre mãe e filho como a base que permite à criança prever a qualidade das relações que pode esperar da vida. É verídico, que todas as trocas entre pais e filhos têm "uma legenda emocional" que permite à criança construir um núcleo de perspetivas e capacidades emocionais. São estas trocas que lhe proporcionam as experiências básicas a "respeito do seu grau de segurança no mundo, isto é, de quão eficaz tem o direito de se sentir e da medida em que pode contar com os outros. (...) Distúrbios desenvolvimentais ou comportamentais em bebés ou crianças pequenas estão frequentemente enraizados em perturbações da relação precoce" (Shonkoff & Phillips cit. Santos, 2007:18). Devido à dependência das crianças dos cuidados dos adultos, torna-se impossível ponderar os seus problemas de forma isolada das relações que com eles estabelecem.

"A formação dos circuitos neuronais é diretamente afetada pelo modo como os pais, familiares ou outros cuidadores se relacionam e respondem à criança, e como medeiam a relação da criança com o ambiente. Em particular a capacidade da

criança controlar as suas emoções, parece estar muito relacionada com os sistemas biológicos que foram modelados pelas experiências relacionais mais precoces" (Santos, 2007:18).

Segundo Portugal, (2000; 2002), "o papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações *"heart-start"* para aprender em casa, na escola e ao longo da vida. Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe: uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças; liberdade para explorar e descobrir o mundo; a experiência de um ambiente seguro e saudável. O respeito e atenção à criança e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade".

"O estabelecimento de padrões de interação, no seio de uma ligação afetiva forte e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social, e mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação. Tais atividades, por sua vez, estimulam o desenvolvimento psicológico da criança" (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Portugal, 1992).

As relações que se estabelecem com a criança na creche são vistas como uma relação educativa. Práticas de qualidade devem conduzir ao respeito pela criança e focalizarem-se na promoção da sua implicação e bem-estar emocional, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas. Assim, na creche, a criança é envolvida em brincadeiras e explorações/experimentações que a desafiam e amplificam o seu mundo. Nas interações, cuidados de rotina, atividades livres e jogo, está sempre presente o adulto, por isso, estas são as grandes estratégias para o estabelecimento de relações colaborativas com as crianças e famílias, sendo também associadas às dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche. Efetivamente, o currículo deve assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, assim

como, incorporar experiências familiares, atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos.

Em síntese, "assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia são prioridades no currículo da creche" (CNE, 2010).

A segurança da vinculação desenvolve-se a partir da confiança [...] os bebés com uma vinculação segura aprendem a confiar não apenas nas figuras parentais e de referência, mas também na sua capacidade de obter aquilo que necessitam (Papalia, Olds, Feldman, 2001:248).

É considerado pelos neurocientistas que uma vinculação segura e consistente com o cuidador, permite que a criança saiba lidar com obstáculos da vida diária. No entanto, quando a criança tem oportunidade de "experienciar *vinculações seletivas* com vários adultos", que se tornam significativos e figuras diversificadas, permite-lhe ter acesso a uma diversidade humana que vai encontrar ao longo da vida, desenvolvendo um modelo interno de segurança acerca do mundo, assim como um sentido de bem-estar emocional e resiliência psicológica que a acompanhará ao longo do seu percurso (Siegel, 2001).

Este último conceito de vinculações seletivas, merece especial atenção, pois faz-nos refletir e perceber, que devemos estar atentos e especialmente sensíveis às mudanças inerentes à sociedade e famílias, que tem implicações diretas no DH, pois percebemos que hoje um bebé ou criança não terá uma vinculação tão efetiva e uni-direcionada à figura materna. Desde muito cedo, esta ligação é inevitavelmente afastada, aproximando outras figuras de referência que assumem papéis fundamentais no DH do bebé e que vão orientar a sua vinculação duma forma mais lata, havendo um maior número de intervenientes no desenvolvimento da criança, pelo que, como profissionais, devemos ter atenção a essa modificação.

- O contributo das neurociências na compreensão do DH

Ao nos intitularmos e assumirmo-nos como "profissionais da infância", deparamo-nos com problemas de desenvolvimento da criança, que nos conduz a interrogações tais como: "quem é o responsável?"; "qual a origem?" É infundável a

lista de responsáveis e o certo é que, desde os pais, crianças, profissionais, comunidade, entre outros, todos têm especial relevo nos problema que as crianças evidenciam, mas o dualismo de *nature* e *nurture* poderá explicar e ajudar a encontrar soluções a questões que conhecem o seu ponto de partida naquele que também poderá ser o seu ponto de chegada.

Evidências científicas substanciais indicam que a má nutrição, infeções específicas e fatores ambientais podem prejudicar o desenvolvimento cerebral e reconhece-se, hoje, a importância do neurodesenvolvimento que terá, com certeza, em atenção estes dois conceitos de *natureza* e *nutrição* (Bartholomew, 2004).

Importa perceber que *nature* e *nurture* são conceitos complementares e não distintos, não poderemos ter a perspetiva de *nature* versus *nurture*, antes porém, de *nature* em sintonia com *nurture*. Esta perspetiva torna-se relevante no conhecimento do DH, no sentido em que a comunidade científica se debruça sobre o desenvolvimento comportamental, a genética e o desenvolvimento cerebral, como fatores intrínsecos e correlacionados no DH.

No seguimento desta ideia da correlação entre *nurture* e *nature*, surge-nos a importância do desenvolvimento cerebral que, até há algum tempo atrás, era percebido pela comunidade científica como "uma predisposição genética que existia à nascença e determinava o funcionamento cerebral", sendo que atualmente se conhece a vulnerabilidade do cérebro aos fatores ambientais. O córtex cerebral tem aproximadamente 14 milhões de neurónios e estão presentes desde o nascimento. «O processo de "mielinização" inicia-se 3 meses após a fecundação, mas ao nascimento apenas os centros do tronco cerebral que controlam os reflexos estão mielinizados. O desenvolvimento do sistema nervoso é determinado por fatores genéticos e epigenéticos: nutrição, cultura» (Bartholomew, 2004). Desta forma, percebemos que o cérebro necessita de uma boa nutrição e de estímulos de qualidade. Pudemos reportar-nos há duas ou três gerações atrás, em que os bebés recebiam poucos estímulos, permaneciam muito tempo deitados e só obtinham atenção nos momentos de satisfação das necessidades básicas; hoje um bebé é muito mais ativo, respondendo, desde muito cedo, a estímulos que o envolvem.

Damásio, entre outros, reitera a ligação entre corpo - mente e a dicotomia razão - emoção, explicada pelo contributo duma área que está em expansão na Educação Especial, o neurodesenvolvimento. Esta área permite compreender todas as vertentes do problema, o desenvolvimento das crianças, apoiando-nos em evidências educativas e clínicas. Ledoux, (2000) dá especial relevo ao papel da amígdala no processo de reconhecimento de emoções, corroborando com a importância da relação de vinculação. As interações com as pessoas de referência das crianças ativam as redes neuronais que reterão memórias emocionais. São estas que mais tarde serão exteriorizadas e implicadas no processo de aprendizagem. “O cérebro é mais do que uma excelente máquina de aprender. Nada é absolutamente imutável. A condição biológica exerce uma influência profunda, mas não determina a nossa realidade (...) é o alicerce sobre o qual assentam a nossa personalidade e as nossas tendências comportamentais” (Brizendine, 2007).

A investigação mostra que, tal como as necessidades básicas do organismo têm que ser asseguradas, como comer e dormir, também o cérebro necessita de nutrição essencial ao crescimento e desenvolvimento do ser humano. Importa referir que estas nutrições têm origem nas experiências a que o organismo está sujeito, sendo de foro variado, tendo a interferência de contextos e intervenientes. A adaptação que o cérebro terá que ter a estas diversidades vai delinear a forma como o desenvolvimento cerebral se desencadeará.

A este nível, Gerhardt (2004) e Karr-orse (1997), demonstram nas suas obras a manifesta influência materna na estruturação do cérebro do bebé (nomeadamente nos seus circuitos neuronais, assim como ao nível das suas vivências hormonais e neuroquímicas), comprovam que as influências ambientais exercem o seu poder ao nível de características biológicas do ser humano, desmistificando a ideia de determinismo biológico, fomentam, a importância dos conceitos de nature e nurture, e ainda reforçam a ideia de que o cérebro tem uma característica muito relevante: a *plasticidade cerebral*.

2. Qualidade e Inclusão em Creche

- A creche / resposta social: enquadramento legal

Relativamente a este tema, torna-se fundamental ter uma noção de evolução da resposta social em Portugal. As primeiras instituições de acolhimento a crianças que surgiram tinham um carácter assistencial ou caritativo (e.g.: orfanatos, asilos), destinadas primordialmente a crianças abandonadas ou maltratadas, e cingiam-se apenas à satisfação das necessidades básicas da criança. Adotavam uma pedagogia de submissão, uma educação assistencialista e com concepções preconceituosas (Kuhlmann, 1998, cit. por Freitas, 2005). Assim, e perante este cenário, tornou-se necessário romper com esta concepção, preconizando uma nova perspetiva da Educação de Infância em contextos de qualidade para todas as crianças. Com a evolução e alteração das realidades económicas e sociais, surgiu a necessidade de criar mais serviços de atendimento extra familiar ou não parentais, para as crianças mais pequenas em que as preocupações e necessidades ultrapassassem as meramente assistenciais. Com as mudanças na sociedade e nas mentalidades, surgem também questões como: "a qualidade do atendimento influencia o desenvolvimento da criança?" (Howes & Hamilton, 2002, p. 732 cit. por Freitas, 2005). Os autores consideram que "os efeitos sofridos pelas crianças são relativamente independentes das diversas modalidades de serviços que frequentam, já que dependem, essencialmente, da qualidade das relações que a criança é capaz de estabelecer e sustentar com os adultos e pares" (Howes & Hamilton, 2002, p. 732 cit. por Freitas, 2005).

A procura da creche por parte de classes sociais diferenciadas permitiu, que a função desta instituição deixasse de estar associada a um sentimento de *mal necessário* da família e da sociedade, para poder cada vez mais, assumir-se como uma proposta conjuntural passível de favorecer o desenvolvimento e a estimulação de cada uma das crianças (Carvalho, 2004). Perante este cenário, foram surgindo desregradamente variantes deste modelo de atendimento, o que levou os poderes políticos a elaborarem orientações legais para que se pudessem regular.

Assim sendo, foi publicada a portaria nº 776/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e Solidariedade, que é totalmente responsável pelo enquadramento legal da educação para a primeira infância (devido a fatores históricos, culturais e sociais associados às creche que tinham um caráter unicamente assistencialista), onde é referido que a Segurança Social tem assumido ações na área da educação especial, desenvolvidas nas entidades oficiais e particulares, criando serviços de atendimento a crianças e jovens com deficiência e serviços de ação socioeducativa em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) tuteladas e financiadas pela Segurança Social. É referido ainda, que se torna imperativo criar as condições necessárias ao exercício das atividades de educação especial desenvolvido nas IPSS. No entanto, nem todas as IPSS estão abrangidas por esta portaria, remetendo-nos para a portaria nº 1102/97, onde são enaltecidas as cooperativas e associações de educação especial sem fins lucrativos, que recebem crianças e jovens entre os seis e os dezoito anos, podendo assim serem tuteladas pelo Ministério da Educação.

Se tivermos em atenção a própria Lei - Quadro 5/97, de 10 de fevereiro, que exclui a educação para a primeira infância, definindo que "a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida", está a desperdiçar-se uma valiosa oportunidade de fortalecer os alicerces da aprendizagem das crianças pequenas. Na creche, os cuidados e a educação estão intimamente ligados, de forma a estimular e desenvolver todas as capacidades da criança. Esta exclusão da primeira infância da legislação tem consequências ao nível organizacional e curricular, uma vez que se acentuam as funções meramente assistencialistas desta valência, por oposição a uma conceção educativa relativamente às crianças que frequentam níveis de ensino superiores. Por isso, e devido a esta ausência de intencionalidade educativa (segundo a lei), tem sido retardado o desenvolvimento de respostas mais integradas e abrangentes.

A Direção-Geral de Ação Social edita em 1996, o "Guião Técnico sobre a Creche", onde é valorizado o papel da creche enquanto resposta social, "onde a criança é acolhida, amada e respeitada e ajudada a crescer harmoniosamente". Este documento integra um conjunto de normas que constituem princípios

orientadores para as creches, para que estas sejam capazes de responder aos interesses das crianças e colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação, assegurando o seu encaminhamento adequado (DGAS, 1996). No que se refere ao trabalho dos educadores, o guião orienta-os no que diz respeito aos objetivos específicos da creche, condições gerais de implementação do próprio guião, espaços, características de materiais, condições ambientais, mobiliário e equipamentos pedagógicos, recomendações técnicas e funcionamento.

No seguimento do anterior, foi elaborado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, et al. (2003) o "Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais" e o "Modelo de Avaliação da Qualidade". Este último é um referencial normativo baseado em princípios de gestão de qualidade, onde são estabelecidos requisitos necessários à implementação do "Sistema de Gestão da Qualidade" dos serviços prestados pelas respostas sociais. O objetivo deste baseia-se em "incentivar a melhoria dos serviços prestados; ser um instrumento de autoavaliação das Respostas Sociais, permitindo rever de forma sistemática o desempenho da organização, as oportunidades de melhoria e a ligação entre aquilo que se faz e os resultados que se atingem; apoiar o desenvolvimento e implementação do "Sistema de Gestão da Qualidade" nas respostas sociais, permitindo uma melhoria significativa da sua organização e funcionamento; ser constituído como um referencial normativo do "Sistema de Qualificação" de respostas sociais (Ministério do Trabalho e Segurança Social et al., 2003).

Este modelo fundamenta-se numa filosofia de melhoria contínua da qualidade e identifica sete processos-chave de prestação de serviços: *Candidatura* (estabelecer regras gerais para as atividades de atendimento, análise e seleção das candidaturas e gestão da lista de espera das crianças candidatas à frequência da creche); *Admissão* (estabelecer regras gerais para a elaboração do contrato, para a realização da entrevista de diagnóstico e definição do programa de acolhimento inicial); *Desenvolvimento Individual da Criança* (estabelecer regras gerais a observar na elaboração da avaliação, implementação e revisão do plano); *Receção e Entrega diária da Criança*; *Planeamento e Acompanhamento das Atividades* (regras gerais a observar na elaboração,

validação, implementação e revisão do Projeto Pedagógico e estabelecimento do Plano de Atividades de Sala da Creche); *Cuidados Pessoais* (estabelecer regras gerais para os cuidados de higiene, saúde, apoio na alimentação e nos momentos de descanso das crianças na creche); e por fim, *Nutrição e Alimentação* (estabelecer regras gerais para a elaboração de ementas, preparação, confeção e distribuição de refeições). No entanto, ao longo deste documento não é feita qualquer indicação quanto ao *ratio* adulto - criança, tamanho do grupo ou mesmo sobre o perfil/competências do educador em contexto de creche, são apenas dadas indicações sobre tarefas burocráticas e formulários a preencher (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2003). Este modelo dá importância, unicamente, à avaliação (que se revela indispensável) e preenchimento de formulários, desprezando as atividades livres, as experiências e aprendizagens espontâneas, o vivido e natural da criança, a livre iniciativa, entre outros aspetos (referidos mais à frente) que fundamentam uma prática de qualidade.

Em Portugal, existe ainda o Decreto de Lei 64/2007, onde são facultados indicadores de qualidade dos equipamentos sociais no que respeita à segurança e bem-estar de todos os cidadãos, definindo regimes de licenciamento e fiscalização da prestação de serviços dos estabelecimentos de apoio social.

- A perspetiva inclusiva em Educação

Quando falamos em Educação Inclusiva, devemos ter presente a noção de Necessidades Educativas Especiais. Estas podem ser permanentes (exigem adaptações generalizadas dos currículos) ou temporárias (exigem modificações parciais do currículo num determinado momento do seu desenvolvimento). As crianças com NEE são "aquelas que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional" (Correia, 2003, cit. por Sousa, 2007).

De acordo com a Declaração de Salamanca, de 1994, Necessidades Educativas Especiais são, "as deficiências, as dificuldades escolares e superdotação", tendo em conta que este conceito abrange ainda "as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais,

os grupos desfavorecidos ou marginais." Assim, as crianças com NEE, necessitam de uma dedicação, atenção e colaboração entre todos os profissionais que as rodeiam, fazendo com que seja possível e interactivamente encontrar as melhores soluções para as carências de cada uma delas.

A Educação Inclusiva, segundo Ainscow, (1995) "implica um processo contínuo de melhoria da escola, com fim a utilizar todos os recursos possíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local". Desta forma, e segundo o mesmo autor, a educação Inclusiva tem como objetivo "a reestruturação das instituições em que estão inseridas, de forma a responderem às necessidades de todas as crianças. (...) acredita-se que esta mudança baseia-se em mudanças metodológicas e organizacionais, que tem por objetivo beneficiar os alunos com NEE e estes irão de igual modo beneficiar outros alunos."

A Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência (Portugal) reforça esta mesma ideia, acrescentando que "qualquer pessoa com anomalia suscetível de provocar restrições de capacidades encontra-se em desvantagem" (Art.2, 1995: p-5).

Segundo o Ministério da Educação o objetivo da Política Educativa é "consagrar as medidas de ação positiva de adequação às NEE das crianças e jovens" pondo em prática políticas de prevenção, habilitação, reabilitação e participação de forma a que a pessoa com deficiência possa reconhecer e usufruir do seu potencial ativamente na sociedade. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, (UNICEF, 2002), parte-se do pressuposto que o bem estar da criança é um objeto de primordial importância e que o estado deve "garantir que as instituições, serviços responsáveis pelos cuidados e proteção das crianças devem estar em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes"(Art.3); e "reconhecer o direito da criança usufruir do mais elevado nível de atendimento em saúde e dos recursos para o tratamento de doença e reabilitação de saúde. O Estado deve esforçar-se por garantir que nenhuma criança seja privada do seu direito ao acesso a tais serviços de cuidados de saúde" (Art.24).

Ainda, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, o objetivo é "promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida, importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (...) A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais, que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos."

Na filosofia da Inclusão, Correia (Correia, 2001, cit. por Sousa, 2007), defende que: " (...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados".

No que diz respeito à Instituição escolar e de acordo com esta filosofia, "é um processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando as suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente os seus professores, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos, seus familiares e a sociedade em seu entorno" (Guimarães, 2002, cit. por Sousa, 2007).

Surge ainda, em 2006, a Convenção da deficiência que realça no artigo 24, a Educação Inclusiva como um direito de todos e obriga os governos a assegurar

que "as medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, em sintonia com o objetivo da inclusão plena." Este refere também, que não pode haver exclusão do sistema de ensino regular por motivos de deficiência e que deve ser permitido o acesso para todos os estudantes com deficiência à educação inclusiva.

Torna-se importante distinguir os vocábulos, integrado e inclusivo, que diferem essencialmente na sua filosofia. O ensino integrado reporta-se a crianças vistas como sendo portadoras de um problema ou deficiência mas, necessitando ser adaptadas aos outros estudantes, onde se espera que elas se reabilitem e possam ser integradas. O ensino inclusivo assenta numa visão sociológica, (estuda os comportamentos humanos nas suas interligações em função do meio) que reconhece as crianças como sendo todas diferentes, respeitando essas diferenças. Neste caso, as instituições de ensino devem-se transformar e adaptar, para responder da melhor forma às necessidades individuais de todos. Infelizmente, nem todas as instituições são inclusivas o que leva a uma exclusão. A exclusão social é a privação de acesso a direitos sociais e deve ser combatida através da Escola Inclusiva, que é aquela que sem dúvida, congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais.

- Qualidade e inclusão em creche - pressupostos de intervenção

As entidades de apoio à primeira infância constituem, nos dias de hoje, o principal agente dinamizador e promotor de equipamentos e respostas sociais. A implementação de padrões de qualidade torna-se necessária para garantir aos cidadãos acesso a serviços de qualidade, que respondam às suas necessidades e expectativas. "Qualidade" é um conceito dinâmico, que evolui ao longo do tempo e implica um processo contínuo de identificação de indicadores dessa mesma qualidade.

"Os indicadores da educação são importantes para uma avaliação da evolução da situação educacional, para que a partir daí, se faça uma programação de atividades para melhoria das condições educacionais das crianças. As crianças com NEE têm os mesmos direitos que qualquer outra

criança, em relação à educação, saúde, acessibilidade e lazer, ou seja, são princípios estruturantes dos direitos da criança, o princípio da igualdade, da diversidade, da discriminação positiva e da inclusão social e cultural das crianças. Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma igualdade de oportunidades" (Sousa, 2007). Os indicadores são indícios que revelam aspetos de determinada realidade e que podem qualificar a instituição de ensino relativamente às suas dimensões.

A inclusão prepara e desenvolve a escola para alcançar todos os alunos e permitir-lhes a livre participação, tendo em conta que a escola faz parte de um microssistema em permanente interação com todos os outros microssistemas. A inclusão deve estar presente em todos os contextos em que a criança se movimenta.

Há uma necessidade de se encontrarem formas específicas de acesso ao currículo, assim como de oferecer meios específicos que permitam o acesso a esse mesmo currículo; é necessário também, dedicar atenção à estrutura social e ao clima emocional em que a criança se desenvolve e fazer com que este clima promova a autorregulação, autonomia e independência, isto porque, não é pelo facto de uma criança se encontrar dentro da instituição que se encontra incluída.

Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, de modo a desenvolver a aprendizagem e participação, minimizando todas as barreiras que possam existir, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam (UNESCO, 1994). As respostas às dificuldades educativas devem ser entendidas como um desafio a toda a comunidade educativa.

"A creche não é apenas um lugar de guarda de crianças mas sobretudo um meio educativo" (Portugal, 1998). As creches com qualidade de contexto parecem promover o desenvolvimento cognitivo, no que diz respeito à fluência verbal, memória, compreensão da linguagem e resolução de problemas, aceitação de regras, independência face ao adulto. No entanto, "qualidade é um conceito subjetivo, um valor a atingir, sem parâmetros muito claros e definidos" (Portugal, 1998). Mas, quando se refere "qualidade de contexto", deve ter-se em conta as

características do contexto, equipamentos e programa. Devem também, estar subjacentes as seguintes ideias: bons serviços de atendimento com boas condições (qualidade dos cuidados oferecidos à criança de acordo com as suas necessidades); tamanho de grupo; a ratio adulto-criança (que parece ser preditivo da qualidade de interação entre educador e criança); qualidade e quantidade de espaço por criança (tendo em conta a segurança, funcionalidade e conforto psicológico); qualidade e quantidade de equipamentos e materiais (tendo em conta a segurança, funcionalidade e conforto psicológico); condições de segurança, higiene e saúde; qualificações do educador; qualidade das relações que se estabelecem entre a creche e as famílias e entre os adultos e as crianças; a importância das rotinas com a pessoa de referência; o ambiente físico deve permitir o controlo da intensidade da luz, frio, calor e barulhos exteriores; a criança deve ser vista como um ser único e importante e por isso aprende a expressar e compreender emoções e comunicar (Portugal, 1998).

"Acreditamos que os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador. Também acreditamos que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes" (Torelli, L. e Durrett, C., 1998 cit. por Post, J. e Hohmann, M., 2004).

Segundo os mesmos autores, uma creche com qualidade deve: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico concebendo áreas distintas de cuidados, brincadeira, preparação de alimentos e refeições, interação social, espaço ao ar livre e espaço para jogo ativo; proporcionar conforto e segurança contendo locais acolhedores, luz natural, mobiliário à medida das crianças e coisas agradáveis que lembrem a casa e a família; e apoiar a abordagem sensório-motora das crianças com materiais adequados e estimulantes aos sentidos e ao desenvolvimento, espaços adequados para os diferentes tipos de jogos. Mas, a importância da educação e dos cuidados de elevada qualidade têm influência no desenvolvimento da criança e no

bem-estar da família, sendo que, por vezes, os efeitos da qualidade no desenvolvimento da criança dependem das características da família.

Em 1997, a NAEYC (cit. CNE, 2010) introduz um novo conceito – "o de alta qualidade – implicando a existência de um meio ambiente seguro e estimulante promotor do desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e linguístico de cada criança, respondendo igualmente às necessidades e preferências das famílias. A definição de alta qualidade implica ainda a existência de práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham, simultaneamente, as dimensões de adequação à idade e individualidade de cada criança respondendo igualmente às necessidades e preferências das famílias". Há autores (e.g., Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero & LaGrange, 2006, cit. CNE, 2010) que referem que para a "avaliação da qualidade deverá ter-se em consideração duas grandes dimensões:

- Qualidade de estrutura, que se refere às variáveis relativamente estáveis e passíveis de regulamentação ou mensuração (e.g., rácio adulto - criança, tamanho do grupo, educação, formação e experiência dos prestadores de cuidados);
- Qualidade de processo, que se refere a características difíceis de regulamentar ou medir devido à sua natureza qualitativa (e.g., práticas desenvolvimentalmente adequadas, interações adulto - criança e criança - criança, carinho). No entanto, e tal como refere Bairrão (1998), estes dois tipos de características não devem ser vistos de forma isolada, pois interagem dinamicamente e tendem a estar correlacionados" (CNE, 2010).

Ainda no que diz respeito à "qualidade", surge o Guião técnico da Direção Geral da Ação Social, onde podemos encontrar todas as indicações para as creches: objetivos, condições de implementação, localização, espaços, características dos materiais e mobiliário, recomendações técnicas, entre outras. Este, refere-se prioritariamente à qualidade processual. Surge também, o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche da Segurança Social, onde são providas indicações e orientações para atingir a qualidade que se espera destas instituições. Este é baseado no "programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais", de forma a "garantir aos

cidadãos serviços sociais de qualidade adequados à satisfação das necessidades, de forma corresponsável por via dos acordos de cooperação entre serviços da Segurança Social e Instituições Particulares de Solidariedade Social" (Segurança Social in: Modelo de avaliação da qualidade em Creche, 2003).

"A investigação indica que é a natureza e a qualidade das interações (entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade; que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias, baseadas na forma como os pais e outros as tratam; que através de interações diárias com os adultos os bebés experienciam as suas primeiras relações de amor (ou desamor...); que os bebés crescem quando confrontados com desafios que se situam no prolongamento das suas atuais capacidades, quando têm liberdade para explorar e quando sentem que os adultos os encorajam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes" (Portugal, 1998; 2002; 2005).

Por isso, é essencial que a creche se equipe com educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias, e com grupos de crianças pequenos e uma *ratio* criança - adulto baixa, associados a baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança.

Os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente, e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de contentamento pelo sucesso e vitória. A conjugação perfeita entre um bom ambiente e um excelente profissional pode atingir este efeito. O educador deve prestar atenção às necessidades físicas e psicológicas da criança, alimentar uma relação empática, autêntica e verdadeira com cada uma delas, oferecer-lhe um ambiente seguro e confortável envolto em carinho, permitir a liberdade de expressão, de exploração, de criação e de libertação de energia, proporcionar-lhe momentos ativos e de descanso e

oportunidades de interação com todas as crianças do grupo. No entanto, e para que tudo isto seja possível, torna-se necessário e cada vez mais urgente formar os profissionais com uma visão sistêmica especificamente do mundo da creche, uma vez que, as características e necessidades das crianças pequenas não são, de forma alguma, as mesmas que as das crianças de jardim de infância. Seria fundamental diferenciar as situações de formação, enquadrando-as curricularmente, quer na componente teórica quer prática do currículo.

A excelência na creche não é alcançada ou mantida ao acaso. A percepção de todas as dimensões referidas e a sua concretização na prática requerem oportunidades continuadas de formação, avaliação e reflexão crítica. "Adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e conservação de relações interpessoais de qualidade, bem como espaços estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia, em contextos de atendimento coletivo de crianças pequenas, são cruciais em qualquer contexto "creche" que deseje atingir/manter uma elevada qualidade".

Só com uma atitude de atenção e respeito pelas crianças e suas famílias, é possível assegurar que as crianças se sintam bem consigo próprias e com os outros. "Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e de qualidade, que não se concilia nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa. A atitude de respeito e compreensão do outro (criança e sua família), a reflexão crítica e o questionamento continuado de práticas, o empreendedorismo e inovação na resolução de problemas, são valores pelos quais os profissionais de creche se devem orientar" (CNE, 2010).

A creche deverá então preconizar propostas de estimulação que deem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal e em grupo, para além da satisfação das necessidades básicas. Contudo, ao invés da estimulação poderá também ocorrer nas creches a "sobre - estimulação", uma vez que, especialmente nos primeiros meses a criança tende a ser "assaltada" por uma imensidão de estímulos, que muitas vezes ultrapassam a sua possibilidade de atenção e de reação, levando à irritabilidade ou até à ausência de reação/passividade na criança (Coelho, 2004).

"As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de autoestima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de autoeficácia, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do apetite de aprender" (Portugal, cit. por Estrela, 2008).

3. Abordagem Experiencial

A abordagem experiencial é a análise e reconstrução da prática do educador, partindo do que significa para a criança pequena participar neste ou naquele contexto educativo. Assim é possível identificar áreas fracas, reformulando-as e melhorando-as consoante os interesses e necessidades das crianças, oferecendo-lhes mais oportunidades de ação no sentido do desenvolvimento. Esta prática dá origem a uma nova atitude pedagógica assente na reflexão, formação, investigação e divulgação (Santos, 1998).

Laevers, (2005, cit. por Santos, 1998) apresenta uma definição e análise da qualidade em contexto educativo que vai mais além das características da criança e do "background" da família, considerando três variáveis:

- as variáveis do tratamento (meios ou princípios que afetam o modo como é tratada a criança), espera-se um ambiente enriquecido, com suficientes suportes à intervenção educativa (e. g.: auxiliares de ação educativa), uma boa diversidade de atividades disponíveis, um educador motivado e empático;
- os resultados, metas ou impacto da educação no vasto leque de atitudes e competências que se pretende desenvolver. Pode verificar-se se ocorreram mudanças desenvolvimentais na capacidade linguística ou matemática da criança, se está confiante, socialmente mais competente e se demonstra mais capacidade de iniciativa;
- as variáveis do processo, cuja conceptualização mobilizou essencialmente os investigadores e educadores da Educação Experiencial (EXE) - neste âmbito, foram identificados dois critérios como indicadores conclusivos de qualidade da ação educativa, independentemente do contexto em que são encontrados: o bem-estar emocional e a implicação (Santos, 1998).

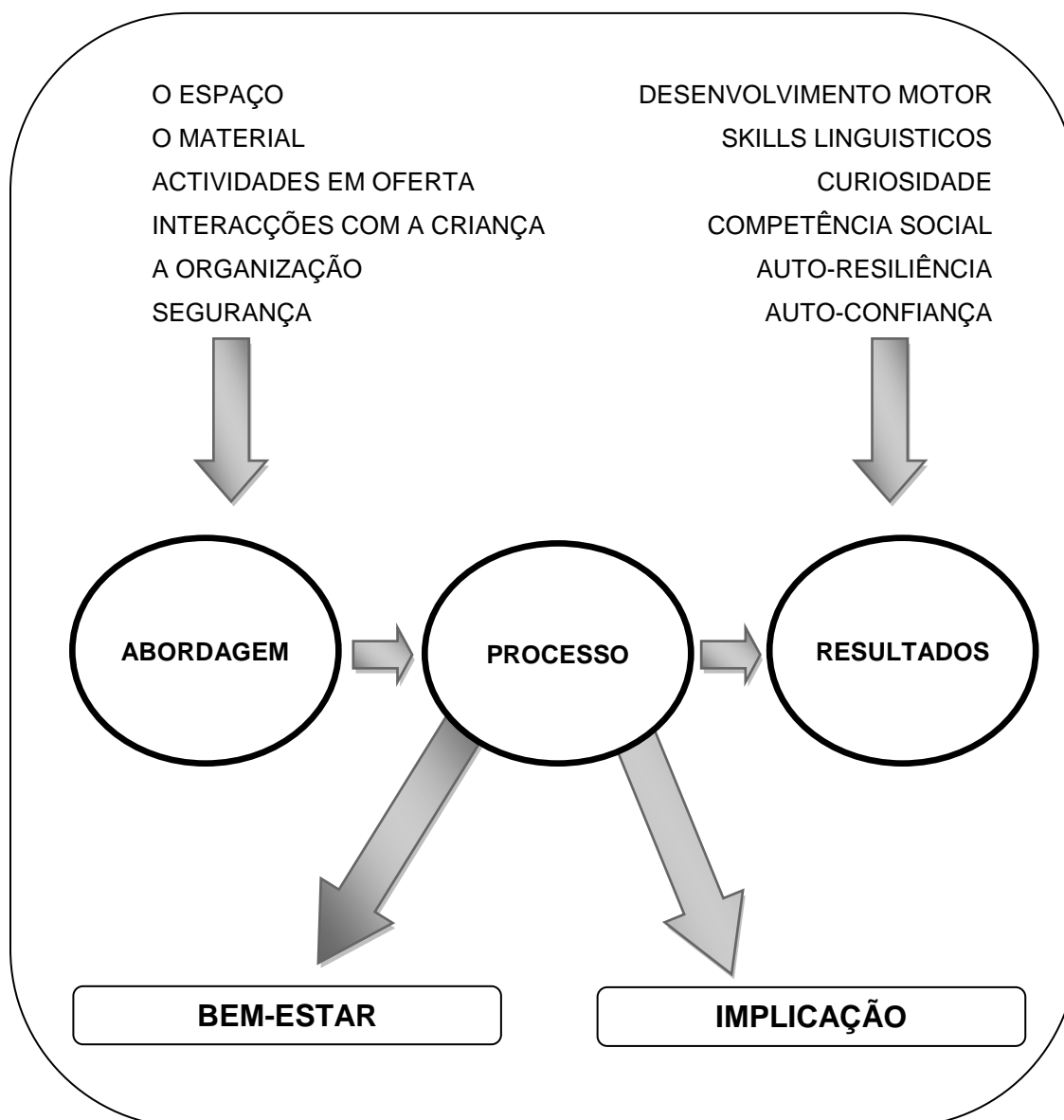


Figura 2: "O processo dentro da criança" (Laevers, 2005:6, adaptado por Estrela, M. 2008:28)

O bem-estar emocional assume-se como um fator importante para o desenvolvimento e aprendizagem. Este traduz-se por uma "satisfação plena, autoconfiança, espontaneidade, alegria, estar em contacto consigo próprio, estar aberto e recetivo. O contexto deve garantir à criança bem-estar emocional de forma a otimizar o desenvolvimento da mesma. A sua importância foca-se na forma de estar na sala, sendo que o bem-estar emocional só por si não é suficiente, mas em conjunto com uma estimulação adequada, materiais e equipamentos motivadores, constitui um meio essencial para atingir o objetivo da EXE: a emancipação da criança (livre iniciativa, abertura ao mundo, vitalidade) "

(Laevers, 2005, cit. por Estrela, 2008). No entanto, para que se possa proporcionar bem-estar emocional à criança também é preciso responder de forma assertiva e satisfatória às suas necessidades base, que vão muito além das físicas, incluindo também, focalizar a atenção na criança, apreciar as suas capacidades, dar carinho, mostrar-se próximo e seguro e estabelecer limites.

No que se refere à implicação, esta pode ser definida como "uma qualidade da atividade humana, que se assume como fator fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança. A criança que está implicada numa atividade, está predisposta, receptiva e aberta à informação exterior levando à construção do conhecimento, à aprendizagem. Esta caracteriza-se pela concentração, motivação, interesse, fascínio, criatividade, precisão, abertura aos estímulos e intensidade da experiência que está a ser vivida, um intenso fluxo de energia e satisfação plena, que normalmente é evidenciada por sinais físicos como expressões faciais, verbalizações, atitudes e comportamentos. Esta serve de feedback ao educador que consegue perceber de que forma a criança está a aproveitar a experiência que o educador lhe proporcionou". Partindo desta, o educador consegue orientar intervenções futuras, de forma a otimizar a criança ao nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers, cit. por Estrela, 2008).

Esta é uma abordagem que assenta essencialmente, numa atitude experiencial por parte do educador, que analisa a sua prática a partir da experiência da criança. Esta abordagem está focada na criança, no seu bem-estar emocional e implicação e é suportada por três pilares: enriquecimento do meio (estimulação através de novos materiais, atividades, estratégias), encorajamento da livre iniciativa da criança (autonomia com base em regras de organização social e espacial, conciliando com liberdade individual) e diálogo experiencial (sensibilidade do educador às necessidades emocionais e desenvolvimentais das crianças), levando a um ato consciente e racional por parte do adulto de acordo com as necessidades das crianças, melhorando assim, a natureza e qualidade das interações, culminando num perfeito desenvolvimento pessoal (alguém autêntico, emancipado) e social (alguém que estabelece espontânea e naturalmente interações saudáveis) (Portugal e Laevers, 2010).

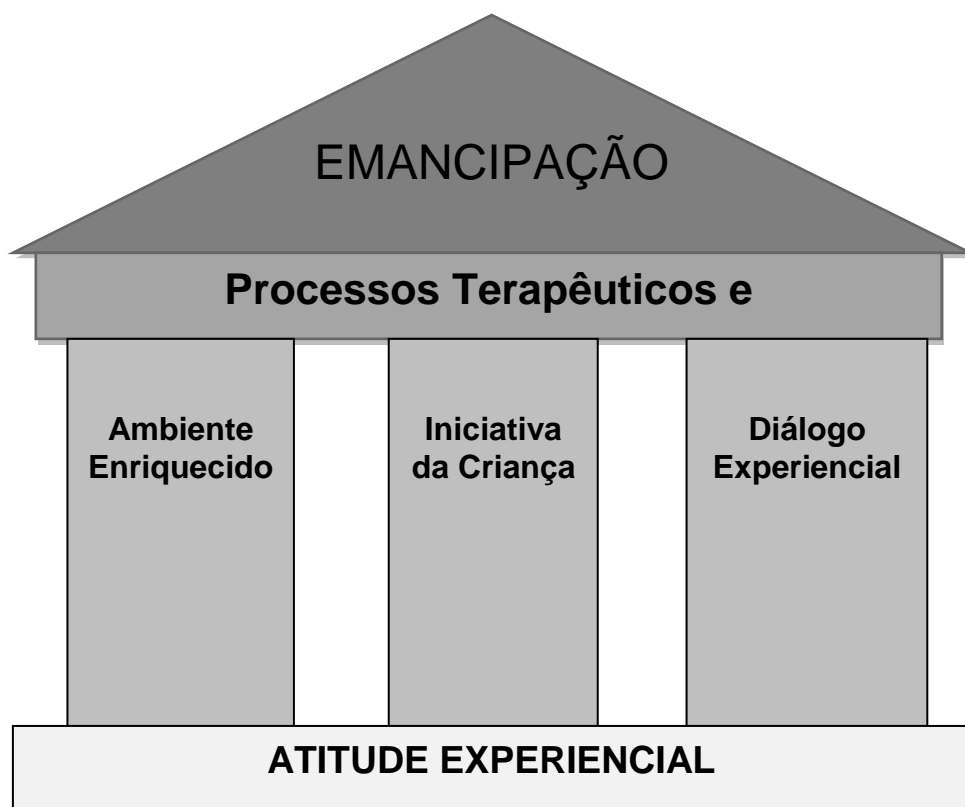


Figura 3: "Esquema do Templo" (Laevers, 1997, cit. por Santos, P. 1998:75)

Com a finalidade de ajudar o educador a organizar a sua atividade, podem equacionar-se pontos de ação, que têm particular influência nas variáveis de processo cruciais, no bem-estar emocional e implicação, como sendo: observar as crianças, descobrir interesses e encontrar atividades que os satisfaçam; identificar crianças com NEE e levar a cabo intervenções que gerem implicação e bem-estar emocional no seio da área até agora problemática, motivando o grupo a ser cooperativo nesta tarefa; reorganizar a sala em áreas apelativas; verificar os materiais dessas áreas e substituí-los por outros mais apelativos (se for necessário); introduzir novos e não convencionais materiais e atividades; apoiar atividades contínuas através de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras; alargar a possibilidade de livre iniciativa, apoiando com regras assertivas; melhorar/aprofundar as relações com as crianças e incentivar os mesmos procedimentos entre elas; introduzir atividades exploratórias de valores, sentimentos, comportamentos, emoções; e permitir que as crianças mais tímidas se expressem espontânea e livremente.

É importante lembrar que esta abordagem conduz-se pela linha de pensamento de Vygotsky, defendendo que "o profissional que se limita a atender

ao nível de desenvolvimento real da criança comete o mesmo erro do horticultor que, ao calcular a colheita de uma estação, tem apenas em conta a fruta já madura. Ao investigar o que a criança pode fazer por si só, atende ao desenvolvimento do dia anterior; focaliza-se no que a criança pode fazer em interação com um contexto físico e relacional estimulante, atende ao desenvolvimento de amanhã. Assim, a abordagem avaliativa de Vygotsky inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real" (Portugal e Laevers, 2010).

Rogers (cit. por Santos, 1998), afirma que, se puder ser criada uma relação baseada em atitudes de compreensão e confiança entre adulto e a criança, esta irá descobrir em si como usar essa mesma relação para crescer, fazendo com que a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorram.

De acordo com os princípios de educação para todos da escola inclusiva, em que a escola deverá dispor de todos os recursos para dar respostas eficazes às necessidades da criança, a educação experiencial adota um papel fundamental de pleno sentido, uma vez que pretende promover níveis de implicação e bem-estar emocional em todas as crianças, atendendo à diversidade e diferenciação curricular.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

4. Metodologia

Conforme já foi referenciado, encontro-me a exercer funções de coordenação pedagógica e educadora de infância na CRECHE "X", pelo que nesta investigação atuo como observadora participante. Estrela (2008) assume que um observador é participante "quando há um envolvimento por parte do observador, na medida em que este participa na vida do grupo por ele estudado". Enquanto membro integrante desta equipa e como coordenadora, foi possível desenvolver este trabalho, uma vez que há reuniões semanais com as educadoras, quinzenais com as auxiliares e mensais com toda a equipa. Através destas reuniões foram sendo feitas reflexões dos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de avaliação, discutidas estratégias de melhoramento das áreas fracas e corrigidas posturas, falhas e desatenções que pontualmente aconteciam. Foi também possível melhorar o trabalho em equipa, fazendo pequenos ajustes nas atividades e rotinas diárias.

O presente estágio assume uma filosofia próxima à da investigação-ação, na medida em que esta "é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula" (Arends, 1997). A Investigação-Ação "orienta-se claramente para o desenvolvimento de ações de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objetivo de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade" (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004).

A creche deverá assumir-se, cada vez mais, como promotora do desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças, proporcionando experiências e atividades realizadas com um propósito, com um objetivo e com uma intencionalidade educativa, sempre tendo em conta a individualidade e a fase de desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, realça-se a importância da implementação do Sistema de Gestão da Qualidade na Creche, criado pelo Instituto Português da Segurança Social e o respetivo

manual como importantes instrumentos para o processo de qualificação da intervenção educativa em creche, garantindo a continuidade com o pré-escolar. A creche é um dos contextos para os quais existe “Modelo de avaliação de qualidade” (já aprofundado na parte I do enquadramento legal) do qual faz parte o “Manual de processos-chave” e “Questionários de avaliação da satisfação dos clientes, colaboradores e parceiros” (Instituto da Segurança Social, 2005 a; 2005 b; 2005 c). Apesar da indiscutível importância de haver procedimentos que permitam a certificação da qualidade das respostas sociais, no caso concreto da creche, os diferentes formulários cujo preenchimento é exigido ao pessoal (e.g., entradas e saídas, desenvolvimento da criança, plano de desenvolvimento individual) são de tal forma minuciosos que poderão não ser totalmente cumpridos. Por outro lado, aspetos relacionados com a dimensão *qualidade do processo*, nomeadamente as interações adulto-criança e entre pares e as atividades desenvolvimentalmente adequadas, são apenas superficialmente objeto de avaliação.

Da investigação desenvolvida destacam-se dois instrumentos de avaliação do ambiente educativo nas duas diversas dimensões: a ITERS e o SICS (Ziko).

A Infant/Tolder Enviroment Rating Scale – ITERS (Harms, Cryer e Clifford, 1990), surge da adaptação da Early Childhood Environmental Rating Scale - ECERS e da Family Day Care Rating Scale - FDCRS, também construídas por Harms e Clifford. A ITERS é uma escala utilizada para avaliar a qualidade das estruturas formais de cuidados e educação (ambiente) oferecidos a crianças entre os 0 e os 30 meses, para que seja possível o desenvolvimento de ambientes que ofereçam boas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem às crianças, famílias e educadores. Tem como finalidade a definição compreensiva de qualidade em contexto de creche, baseada nos dados de investigação, valores profissionais e conhecimento prático. Esta escala é organizada em 39 itens de observação direta, e é consistente com os critérios de qualidade adotados pelas entidades norte-americanas de controlo e creditação dos estabelecimentos destinados a acompanhar crianças pequenas. A sua organização interna está de acordo com a teoria de construção do currículo (Estrela, 2008). O instrumento considera sete subescalas: espaço e mobiliário; rotina de cuidados pessoais;

escuta e conversação; atividades; interação; estrutura do programa; e pais e pessoal. Cada sub-escala compreende um número mínimo de 3 itens e um número máximo de 10 itens, (variando consoante a sub-escala) que podem ser pontuados numa gradação de 1 a 7, sendo que 1 significa "inadequado", 3 "mínimo", 5 "bom" e 7 "excelente". Os números pares (intermédios) só são atribuídos caso o item anterior esteja completo (caso se verifiquem todas as condições) e a maioria do item seguinte. A ITERS revela-se um instrumento facilitador da promoção da qualidade do atendimento oferecido em creches, isto porque permite a identificação de áreas fortes já existentes e o reconhecimento das que carecem melhorias. Este instrumento destina-se a ser usado em contextos que recebem crianças dos 0 aos 30 meses e o observador pode ser interno ou externo ao grupo, desde que imparcial e exigente. Para o seu preenchimento, basta recorrer à observação direta do grupo; no entanto, certos itens carecem de esclarecimentos do educador responsável. Esta escala pode ser utilizada como instrumento de autoavaliação (pelos próprios educadores responsáveis pelo grupo), como medida da qualidade do projecto, planificação, (para os diretores e coordenadores), monitorização destes (para os serviços centrais) e ainda para investigação (Estrela, 2008).

Recorreu-se também ao Self-Evaluation Instrument for Care Settings – SICS (ZIKO) Well-being and Involvement in Care (Laevers et al, 2005), que permite ao educador determinar áreas fortes e fracas do contexto educativo para posteriormente melhorar as condições existentes, refletindo na perspetiva da criança e permitindo o seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Segundo Laevers, a utilização deste instrumento leva a ajustes e modificações da prática educativa e ao desenvolvimento profissional dos adultos, tornando-os mais empáticos e com maior capacidade de questionamento.

A abordagem experiencial da qualidade distingue três formas de análise da qualidade na creche, considerando a abordagem (focaliza-se no espaço disponível e a sua organização; observam-se as atividades em oferta; a forma como os adultos se relacionam com as crianças; os níveis de segurança e higiene), o resultado (observa-se o efeito dos cuidados prestados no desenvolvimento das crianças) e o processo vivido pela criança (focaliza-se na

criança e na forma como esta experienciou o período de permanência no grupo, isto é, como a criança se sente - bem-estar emocional - e como se encontra envolvida nas atividades - implicação). A ação do educador deve ser organizada em três etapas: observação e avaliação do bem-estar e implicação das crianças; análise reflexiva sobre as observações e avaliações; melhoria da ação educativa (Estrela, 2008). Assim, e para avaliar os níveis de bem-estar e implicação, o educador observa cada criança e atribui uma pontuação para cada nível, socorrendo-se de uma escala que se apresenta seguidamente.

Escala 1: Escala de Bem - Estar Emocional (Laevers et. al., 2005)

NÍVEL	BEM-ESTAR	INDICADORES
1	Muito baixo	<p>Durante o episódio de observação, a criança mostra claramente sinais de desconforto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lamurienta, queixosa, chorando, gritando, etc. • Parece rejeitada/triste ou assustada, apavorada • Parece zangada ou furiosa • Há evidente tensão corporal: agita os braços e/ou bate com os pés, atira com objetos, parte coisas, magoa outros • Chupa no dedo, esfrega os olhos • Não tem reação ao meio envolvente, evita o contacto, afasta-se • Magoa-se a si mesma: bate com a cabeça, cai no chão deliberadamente, etc.
2	Baixo	<p>A postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade.</p> <p>Contudo, os sinais são menos explícitos do que no nível 1, ou não são expressos durante todo o tempo de observação.</p>
3	Moderado	<p>A criança dá uma impressão de apatia, tem uma postura neutra. Não há sinais indicando tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. A expressão facial e a postura mostram pouca ou nenhuma emoção.</p>
4	Alto	<p>A criança mostra sinais de satisfação (ver nível 5).</p> <p>Contudo, os sinais que indicam prazer não estão constantemente presentes no mesmo grau de intensidade.</p>
5	Muito alto	<p>Durante todo o período de observação, há sinais claros indicando conforto, que a criança se sente ótima, plenamente divertida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentindo-se feliz e bem-disposta: sorrindo radiante, gritando de alegria, etc. • Sendo espontânea, autêntica, expressiva. • Conversando consigo mesma, fazendo jogos de sons vocais, humming, cantando, etc. • Estando relaxada, sem evidenciar quaisquer sinais de stresse. • Sendo aberta, tendo uma atitude de receptividade ao meio envolvente, etc. • Mostrando vivacidade, sendo radiante, reagindo energeticamente, etc.

Escala 2: Escala de Implicação (Laevers, et. al., 2005)

NÍVEL	IMPLICAÇÃO	INDICADORES
1	Muito baixo	<p>A criança dificilmente mostra qualquer atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não há concentração: a criança está pasmada, parece sonhar acordada. • Atitude passiva, ausente. • Atividade não orientada para uma meta, ações sem objetivo, a criança não produz nada. • Não há sinais de exploração ou interesse. • A criança não parece apanhar nada do que a envolve, não há atividade mental.
2	Baixo	<p>A criança mostra algum grau de atividade, mas que é frequentemente interrompida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentração limitada: olha para outro lado, sem objetivo, sonha acordada, etc. • É facilmente distraída. • Ação conduz apenas a resultados limitados.
3	Moderado	<p>A criança está ocupada durante todo o tempo, mas sem verdadeira concentração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ações rotineiras, atividades breves. • Motivação limitada, não há real dedicação, não sente desafio, que as suas capacidades sejam postas à prova. • Não adquire experiências de nível profundo. • Não está absorvida pela atividade. • Não usa plenamente as suas capacidades. • A atividade não desafia a imaginação e a capacidade mental da criança.
4	Alto	<p>Há sinais claros de Implicação, mas não estão presentes sempre, em toda a sua dimensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em geral, a criança está absorvida pela atividade. • Na maior parte do tempo, há verdadeira concentração, mas a atenção dispersa-se, por vezes. • A criança sente-se desafiada, há um certo grau de entusiasmo. • Usa as suas capacidades. • Usa a sua imaginação e capacidade mental.
5	Muito alto	<p>A criança está ocupada sem interrupção, e está completamente absorvida na atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentração sem interrupção, absorvida pela atividade, esquece-se do tempo. • Muito motivada, evidencia sentir-se fortemente atraída pelas propostas disponíveis. • Não se distrai. • Perceção alerta, atenção aos detalhes, precisão. • Recorre constantemente a todas as suas capacidades e possibilidades. • Forte atividade mental: imaginação e atividade mental em máxima potência! • Adquire experiências novas e de nível profundo. • Aprecia estar totalmente implicada.

Na análise crítica dos níveis de bem-estar emocional e de implicação obtidos, o educador tentará compreender as razões das pontuações baixas e das elevadas, tendo em conta a abordagem educativa presente no contexto, especificando cinco componentes fundamentais: a oferta, questionando se o contexto educativo é atractivo e diversificado (analisar as infran-estruturas, materiais lúdicos disponíveis e as atividades em oferta durante o dia); o clima de grupo, questionando se as crianças se sentem seguras em grupo e no contexto (analisar o espaço, torná-lo aprazível, aconchegante, organizado, percebendo a qualidade das relações aí existentes e se existe sentimento de pertença); espaço para iniciativa, interrogando o quanto as crianças são autónomas e livres para fazerem as suas escolhas e atividades (investigar as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, com que frequência, duração e parceiro, escutar a opinião das crianças na planificação, atribuir-lhes responsabilidades); a organização, tentando perceber se a rotina está organizada de acordo com as necessidades das crianças (analisar as rotinas e perceber se são claras, estruturadoras e simultaneamente flexíveis garantindo a segurança de todos, perceber se a equipa está a funcionar como tal, onde haja divisão de tarefas limitando os "tempos mortos" e ressaltando a supervisão); o estilo do adulto, examinando se há empatia na interação com as crianças e se estas são estimulantes (analisar até que ponto o adulto é sensível, compreende os interesses e sentimentos das crianças e introduz novos elementos que aumentem a implicação e o bem - estar emocional das mesmas). Este instrumento permite uma intervenção com vista à melhoria da ação educativa, baseada na análise reflexiva de acordo com as observações e avaliações alcançando uma visão geral dos pontos fortes e dos que devem ser melhorados. Desta forma, o educador pode tomar decisões específicas e estabelecer objetivos, determinar momentos de trabalho, planificar ações e autoavaliar-se. Se o bem estar emocional e implicação das crianças amplifica, o educador perceberá também que aumentará a autoconfiança das crianças, contribuindo para que se tornem mais fortes e seguras, nutrindo a sua curiosidade e impulso exploratório, levando a que desenvolvam mais facilmente saberes/competências e talentos. (Estrela, 2008).

Como último auxílio para este trabalho, surge o modelo "Construção de blocos" que faculta estratégias que permitem incluir da melhor forma todas as crianças através da sua participação ativa na sala e comunidade. Este orienta o educador na sua ação diária começando por facultar formulários de avaliação da qualidade da sala (a qualidade do contexto é premissa fundamental), formulários de observação das crianças de forma a perceber quais as suas necessidades, interesses e pontos fortes, estabelecendo de seguida objetivos individuais e de grupo. O passo seguinte é elaborar uma planificação (com estratégias de ensino centradas na criança) para cada uma das crianças com NEE, de forma a integrá-las do modo mais saudável possível no resto do grupo ou elaborar uma planificação geral onde possam ser aplicadas adaptações para estas crianças, levando à criação de verdadeiras oportunidades de aprendizagem (ver anexo 5) no entanto, não aplicámos este modelo no contexto real em estudo, uma vez que, neste momento, não se encontram crianças com NEE a frequentar a creche.

5. Caracterização do Contexto

Com este trabalho perspectiva-se uma reflexão crítica à luz da prática exercida na Creche "X" e da literatura atual, para que seja possível atingir uma mudança e melhoria sobre essa mesma prática e sobre o contexto onde estamos a intervir.

A Creche "X" surge como uma resposta social criada na instituição, por meio de candidatura ao Programa Operacional Emprego Formação e Desenvolvimento Social – P.O.E.F.D.S., medida 5.6 e entrou em funcionamento em setembro de 2008, com acordo de cooperação com a Segurança Social para trinta e três crianças, entre os 4 e os 36 meses, das quais oito estão na sala Berçário, dez na Sala de Aquisição de Marcha e quinze na Sala de Transição.

Na creche, por meio do estabelecimento de parcerias, são desenvolvidas as atividades extracurriculares de natação para bebés, expressão corporal e dança, visando o desenvolvimento integral da criança.

A Creche "X" encontra-se sediada numa zona urbana bastante privilegiada, cujo meio envolvente (meios de comunicação e serviços) se encontra próximo de parques infantis e jardins, correios, centros comerciais, farmácias, outras IPSS, estabelecimentos escolares, biblioteca, Autarquia Casa Municipal da Juventude, GNR, Mercados e dos Bombeiros. Ainda dentro da cidade, encontram-se equipamentos culturais, desportivos e sociais de que a creche pode usufruir, como é o caso de museus, teatros, pavilhões desportivos, campos de futebol e ténis, piscinas, PSP, Proteção Civil e Polícia Municipal.

A Creche inicia as suas atividades às 8h00 e encerra às 19h30.

8 h	Acolhimento	9h45m	Suplemento da manhã
10h	Atividades orientadas	10h50m	Higiene
11h	Almoço	11h50m	Higiene
12h	Descanso	15h	Higiene
15h15m	Lanche	15h45m	Atividades orientadas/livres
17h30m	Acolhimento		

Tabela 1: "Rotina diária da Creche "X""

Esta valência tem doze colaboradoras, que se encontram distribuídas conforme se verifica na seguinte tabela:

Número	Função	Afetação
1	Diretor Técnico	50%
1	Coordenador pedagógico	50%
1	Administrativo	100%
2	Educador de Infância	100%
5	Auxiliares de Ação Educativa	100%
1	Cozinheiro	100%
1	Ajudante de Cozinha	100%
1	Auxiliar de Serviços Gerais	100%

Tabela 2: Afetação de pessoal na CRECHE "X"

Dispõe de um espaço interior composto por receção, secretaria, sala de direção, sala de isolamento e consultório médico, berçário, duas salas de atividades, copa de leites, refeitório, cozinha, despensa, lavandaria, WC de crianças, WC para funcionários, WC público, WC para deficientes, vestiários e garagem. Já o espaço exterior é composto por dois parques infantis devidamente equipados, dois terraços e um pátio.

6. Apresentação de dados

Neste capítulo, iremos apresentar os dados obtidos através dos instrumentos utilizados. Assim, e de acordo com o preenchimento da ITERS (Infant/Tolder Enviroment Rating Scale), os dados que se seguem dizem respeito a dois momentos de observação, o inicial e o final, após algumas intervenções. Serão apresentados por sala e clarificadas as alterações que se verificaram após a intervenção decorrente dos resultados da primeira observação. No anexo 3 encontram-se devidamente preenchidos todos os formulários relativos a cada uma das salas abaixo apresentadas.

- Sala do Berçário

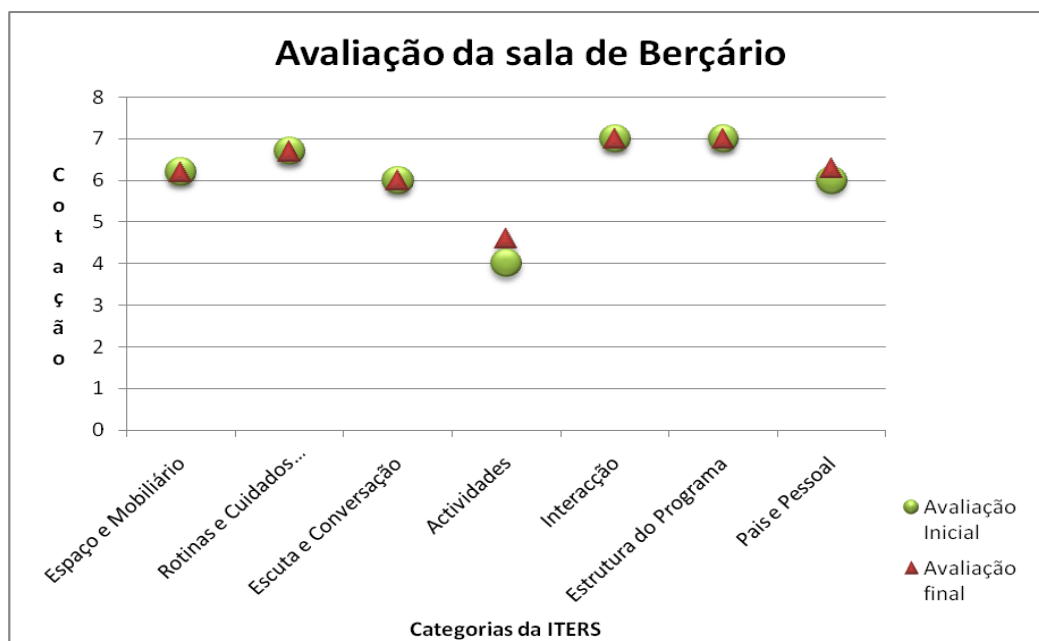


Gráfico 1: "Resultados da aplicação da ITERS na sala de berçário, momento inicial e final"

Todos os níveis apresentados se encontram entre o 6 e o 7 à exceção de um item. Através de estratégias discutidas em reunião de coordenação, foi possível melhorar algumas das áreas menos fortes da sala de berçário. (conforme é possível verificar no anexo 6 alguns exemplos de estratégias geradas em reunião de coordenação, e cuja implementação resultou em mudanças positivas na sala do berçário: a oferta educativa foi assim largamente enriquecida).

O item com pontuação mais baixa diz respeito às Atividades, à utilização de livros e A jogo físico ativo. Este último foi penalizado pelas limitações impostas pelas características físicas da Instituição e pelo espaço destinado às crianças desta faixa etária. Surge ainda neste ponto, o jogo dramático. Este também é um item que penaliza esta categoria devido à pouca quantidade de objetos disponíveis para o jogo dramático e também à ausência de mobiliário característico desta área na sala de berçário. Por fim, no que diz respeito aos pais e pessoal, está a ser feito um esforço para se avaliar a equipa, colmatar as suas lacunas em termos de formação, e estão a ser realizadas reuniões de coordenação, para que se consiga orientar da melhor forma toda a equipa.

- Sala de Aquisição de Marcha

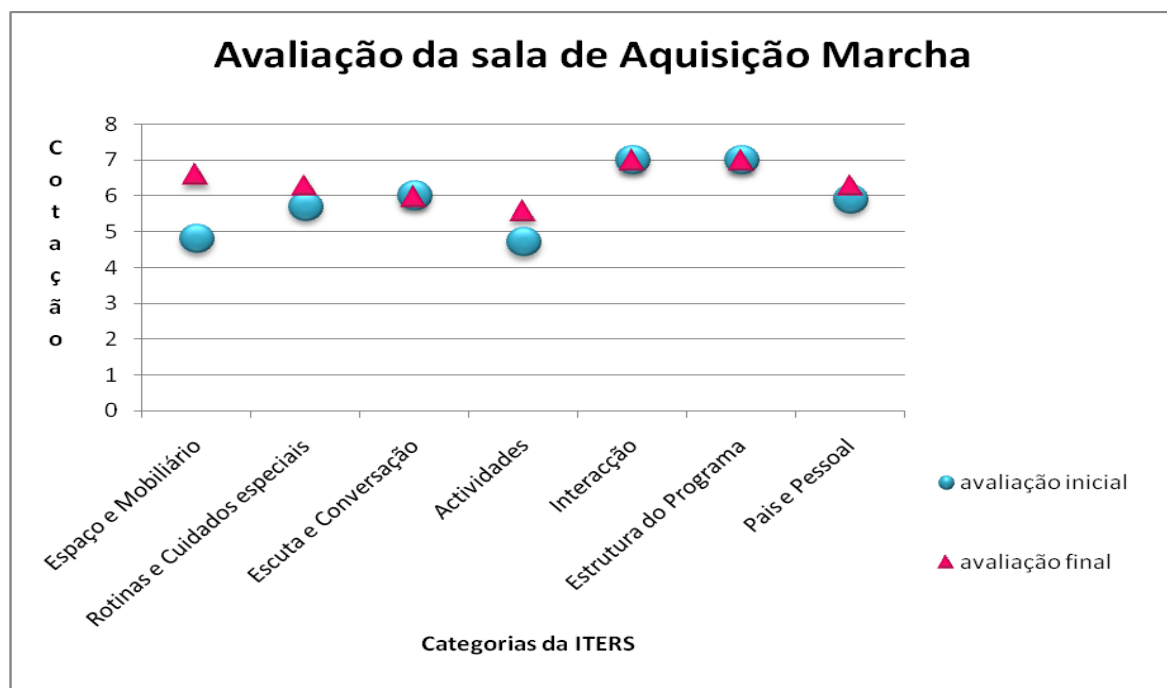


Gráfico 2: "Resultados da aplicação da ITERS na sala de aquisição de marcha, momento inicial e final"

Houve um esforço para melhorar significativamente algumas áreas que se revelaram fracas na primeira observação. Nas reuniões de coordenação, foram discutidas estratégias para esse efeito, tendo resultado em alterações no espaço físico da sala (área de conforto e relaxamento, que não existia antes e passou a existir), nas atividades planificadas (atividades transversais a todas as áreas e que fossem ao encontro das necessidades reais das crianças), nos materiais

(muitos deles construídos pelas próprias educadoras e crianças como são exemplo os instrumentos musicais), alteração de rotinas (durante a 1ª observação, as crianças recorriam ao bacio e nesta última já só utilizavam as sanitas) e, por fim, foi dada mais atenção e motivação à equipa através de avaliações, conversas e formações. Algumas destas alterações estão visíveis se compararmos as plantas da sala antes (figura 3) e depois (figura 4) da intervenção.

Planta da Sala Aquisição Marcha (à data da primeira observação)



Figura 4: "Sala de Aquisição de Marcha antes da aplicação da ITES"

Planta da Sala Aquisição Marcha (à data da observação final)



Figura 5: "Sala de Aquisição após a aplicação da ITES"

- Sala de Transição

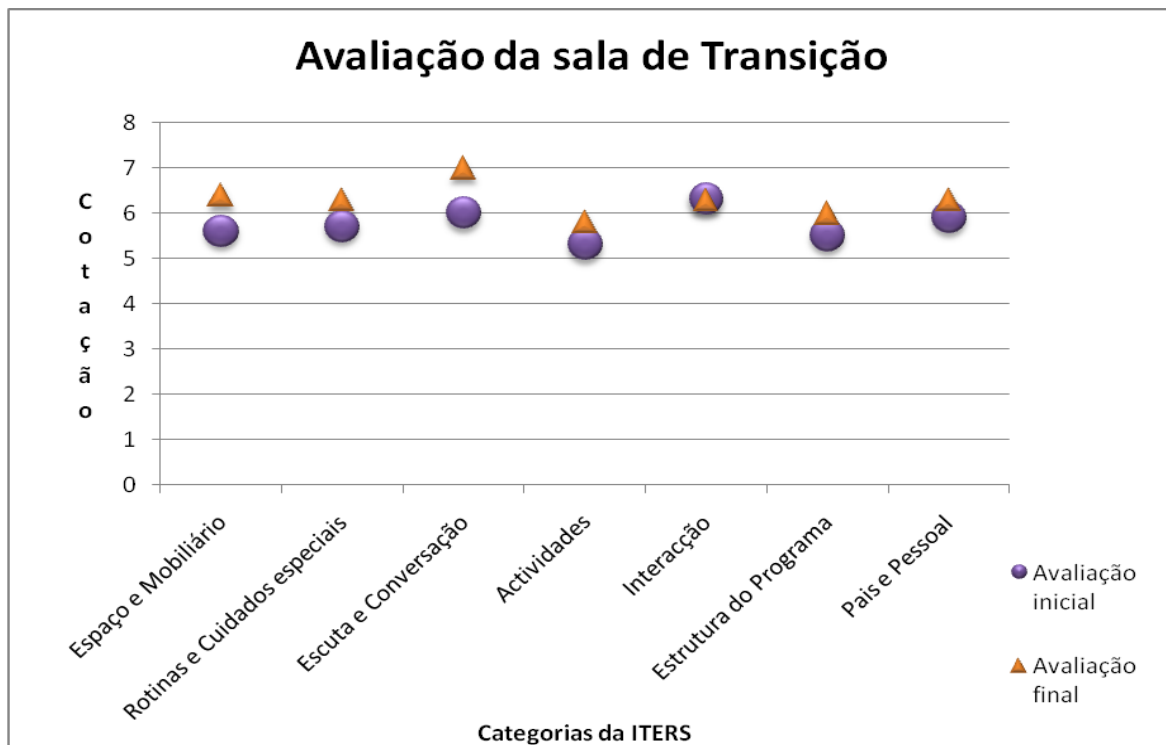


Gráfico 3: "Resultados da aplicação da ITERS na sala de transição, momento inicial e final"

Nesta sala de Transição, também se pode observar um esforço para melhorar significativamente algumas áreas que se revelaram fracas na primeira observação. As estratégias discutidas nas reuniões de coordenação referentes à melhoria do espaço físico, atividades planejadas, materiais e alterações das rotinas, referidas anteriormente para a sala de Aquisição de Marcha foram passíveis de adotar nesta sala. Nesta sala, foram trabalhados e melhorados também os aspetos relacionados com o apoio dado às famílias, diálogos e continuidade do trabalho desenvolvido na creche (ver anexo 6: reuniões de coordenação).

Podem ainda ser considerados os dados que se apresentam de seguida como evidências de evolução, em termos de melhoria da qualidade do espaço físico e contexto de sala. Algumas destas alterações estão visíveis se compararmos as plantas da sala antes (figura 5) e depois (figura 6) da intervenção.

Diagrama de um espaço físico com 9 pontos de observação numerados:

- 1: Porta
- 2: Armário com livros
- 3: Armário com brinquedos
- 4: Tapete
- 5: Mesas de Actividades
- 6: Lavatório
- 7: Cifões das crianças
- 8: Logótipo simbólico
- 9: Paredes

Transição (à data da observação final)

enda:

- avatório
- esas de Actividades
- apete
- acifos das crianças
- rmário com brinquedos
- rmário com livros
- ogo simbólico
- acar dos trabalhos
- rea de relaxamento – manta com
- omofadas
- orta
- anelas

11

Relativamente ao segundo instrumento utilizado, SICS {Self-Evaluation Instrument for Care Settings – SICS (ZIKO) Well-being and Involvement in Care} os dados que se apresentam dizem respeito a três momentos de observação por

sala. De acordo com a análise dos formulários devidamente preenchidos (em anexo 4), foi possível apresentar os dados que se seguem.

De acordo com as observações, e analisando-as de uma forma muito geral, as crianças da Creche "X" apresentam níveis de bem-estar e implicação bastante satisfatórios. Em todas as atividades observadas (orientadas ou livres), as crianças das três salas mostraram-se, na sua grande maioria, motivadas e disponíveis, bem como recetivas, atentas, concentradas, implicadas, confiantes, relaxadas, expressivas e espontâneas, enérgicas, felizes e bem-dispostas. Todos estes indicadores entre outras variáveis, devem-se, ao espaço/meio físico que a creche proporciona a todas as crianças, disponibilizando boas infraestruturas, bons equipamentos, variedade de material pedagógico e apresentando-se como uma espaço atraente, confortável e seguro. As salas estão decoradas de uma forma atraente, divididas por áreas assinaladas e devidamente separadas, onde se podem observar espaços abertos e divididos. Outra variável fundamental, é o facto de às crianças serem proporcionadas oportunidades de livre iniciativa para escolherem as suas atividades e brincadeiras, excetuando um ou outro momento do dia onde, em grande grupo, as crianças estão em atividades orientadas. Outra prática que nos parece importante referir, é a que consiste em, diariamente e pela manhã, as crianças são informadas sobre o que se vai passar ao longo do dia sendo pedida a sua participação. Nesta organização (apenas nas salas de Aquisição de Marcha e Transição). Isto permite que a criança estruture a organização do dia, conjugando com as rotinas, o que lhe confere um grau de segurança muito elevado, e permite a evocação de conhecimento prévio sobre os conteúdos a serem vivenciados. Estas rotinas são organizadas de acordo com as diferentes faixas etárias, assim como, com as suas necessidades. Estes resultados devem-se também à excelente atmosfera e clima de grupo: as interações são muito positivas, existe um verdadeiro sentido de pertença ao grupo, os relacionamentos entre adultos, adultos-crianças e crianças-crianças são tranquilos, confiantes, positivos e agradáveis. As crianças tocam-se, riem-se umas com as outras espontaneamente, brincam entre si e procuram interação quando não são solicitadas.

Durante as observações realizadas, pode verificar-se que as salas têm regras e que estas são lembradas e explicadas com frequência às crianças. Os adultos presentes na sala preocupam-se em atribuir responsabilidades às crianças, não só na tomada de decisões, como na ajuda da organização da sala, fomentando a sua própria autonomia e independência. No que se refere à forma de trabalhar das educadoras, observou-se que estas deram ênfase às diferentes formas de trabalhar o grupo (grande grupo, pequeno grupo e individual), permitiram às crianças agir por livre iniciativa, tomar decisões, experimentar valores democráticos e mostrar interesse/motivação pelas atividades que estavam a ser desenvolvidas. No que diz respeito aos adultos, de uma forma geral, estes mostram-se empáticos com as crianças, motivadores e entusiastas. Interagem e estimulam as crianças dando-lhes oportunidades de atenção, afirmação, confiança e carinho. Têm em conta as emoções e o estado de espírito das crianças, dando-lhes espaço para estas se expressarem livre e espontaneamente, mostrar os seus interesses, gostos e necessidades. Pode ainda observar-se que estes adultos funcionam como um todo/equipa, mostrando-se disponíveis e interessados no bem-estar das crianças e colegas.

Fazendo uma síntese dos níveis obtidos e momentos observados por sala, foi possível analisar os dados de uma forma mais específica, conforme mostram os seguintes gráficos:

- Sala de Berçário

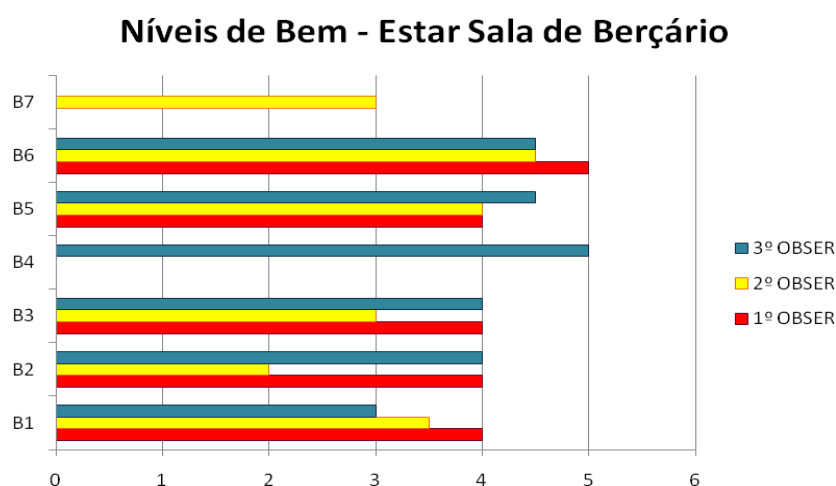


Gráfico 4: "Níveis de Bem-Estar Emocional das crianças da sala de berçário, nos três momentos de observação"

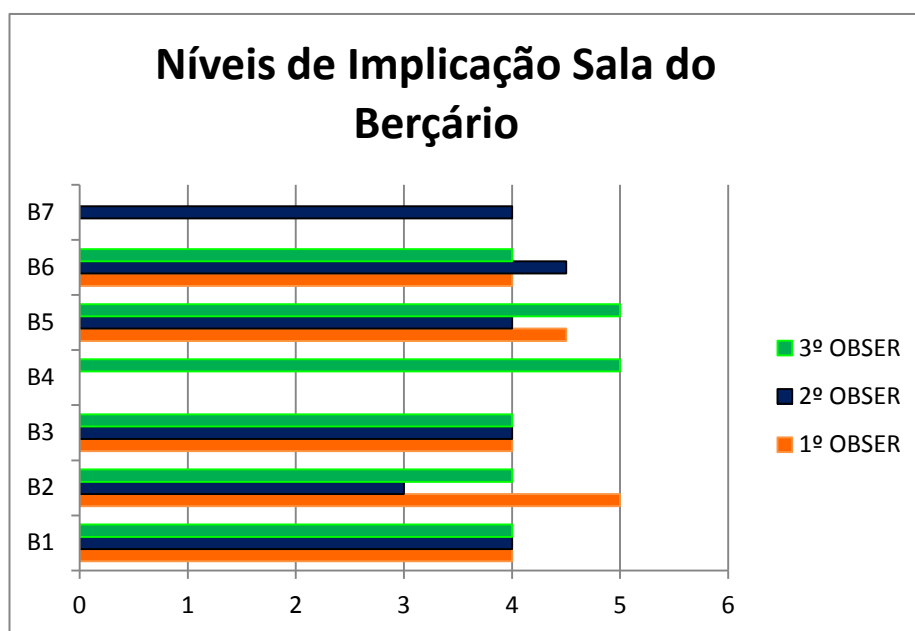


Gráfico 5: "Níveis de Implicação das crianças da sala de berçário, nos três momentos de observação"

As crianças da sala do berçário apresentam, durante os três momentos de observação, níveis de bem-estar emocional alto e muito alto, à exceção das crianças, B1, B2, B3, e B7, que registam níveis inferiores num dos momentos/episódios observados. No segundo episódio observado (conforme descrito em anexo 4 - episódio berçário BE e IMP 13.1.11), às crianças foi proposto a interagir com o adulto, que agitava uma maraca enquanto cantava para o grupo, deixando posteriormente que cada uma das crianças explorasse esse instrumento musical.

No que se refere à criança B1, apresentou um nível 3 de BEE e 4 de IMP; no entanto, é a única criança com quatro meses (a mais nova). Em termos de expressividade ou espontaneidade não mostra, ainda, grandes avanços, começando agora a balbuciar e a interagir com o adulto, provocando pontualmente, ela mesma esta interação. Apresentou-se tranquila, confortável, relaxada e, por vezes, sorridente. O adulto dedicou-lhe alguma da sua atenção através do seu olhar e cantar, dirigindo-se a ela de forma a estimulá-la.

A criança B2, que apresenta níveis 2 de bem-estar emocional (BEE) e 3 de implicação (IMP), mostrou-se rabugenta, com sono, zangada, dedicando alguma atenção à atividade, mas temporária. Esta criança estava queixosa e, segundo foi

possível apurar, tinha tomado uma vacina, apresentando-se dorida e com uma otite. Neste caso específico, não se tratou da oferta de material, equipamento ou infraestruturas insuficientes, ou de lhe ter sido dada pouca livre iniciativa (uma vez que lhe foi oferecida constantemente a hipótese de ir brincar com outro brinquedo) ou mesmo o estilo do adulto. O adulto retirou a criança do grupo e, mostrando sensibilidade, foi com ela para um espaço mais calmo, onde a deitou, lhe prestou atenção, deu carinho e colo. Posteriormente, esta criança acabou por se mostrar mais calma e confortável, adormecendo.

A criança B3 apresentou níveis 3 de BEE e 4 de IMP, mostrando-se atenta e concentrada grande parte do tempo, motivada, e de olhar fixo no adulto e, mais tarde, na exploração do objeto; no entanto, pouco expressiva, não mostrando alegria nem tristeza, sorrindo apenas pontualmente, enquanto brincava com o objeto. Analisando este valor, no que diz respeito ao meio físico (infraestruturas ou materiais para brincadeira/atividade), pode considerar-se que o tempo de espera, motivado pela inexistência de uma maraca para cada criança, pode tê-la desmotivado, uma vez que se mostrou mais expressiva aquando da receção e exploração da maraca, havendo assim uma organização insuficiente criada por algum "tempo morto"/ de espera, que possa ter existido enquanto as crianças exploravam o instrumento. No que diz respeito à atmosfera/clima de grupo, as crianças estavam motivadas e alegres com a atividade, apesar de haver uma fonte de distração, (a criança B2 que se mostrou um pouco queixosa, antes de ter sido retirada para um sítio mais calmo). No que se refere ao parâmetro de espaço para livre iniciativa, neste caso não se pode aplicar, uma vez que as crianças estavam sentadas no tapete, rodeadas de brinquedos de fácil acesso. Finalmente, no que se refere ao estilo do adulto, estes mostraram-se sensíveis e atentos às crianças, estimulantes e nada autoritários. Apresentam-se muito carinhosos, preocupados, atentos e sensíveis a todos os sinais de BEE e outras necessidades das crianças.

Por fim, a criança B7 apresentou níveis 3 de BEE e 4 de IMP, mostrando-se atenta e concentrada algum tempo, mas pouco expressiva, sem grandes sinais de prazer ou desconforto, algo passiva. Esta criança apresenta como possível fator condicionante destes níveis/pontuação, o facto de ter estado ausente da

creche por doença mais de três dias, encontrando-se ainda em recuperação e fragilizada. Este facto veio a ser confirmado pela sua ausência o resto da semana, não tendo sido possível voltar a registar indicadores de BEE e IMP desta criança. No entanto, e como parte integrante desta equipa, posso afirmar que, numa situação normal, esta é uma criança muito alegre, expressiva e emotiva, simpática, sorridente e que provoca nos adultos muitas interações.

- Sala de Aquisição de Marcha

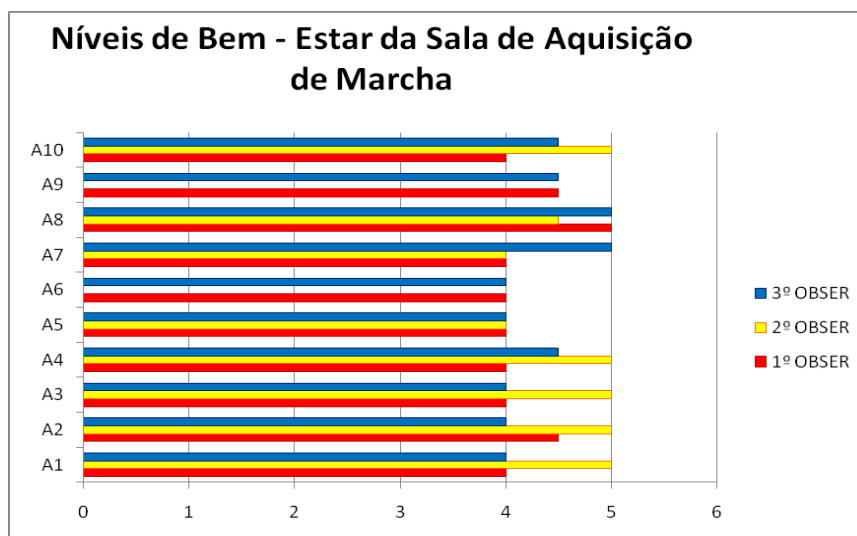


Gráfico 6: "Níveis de Bem-Estar emocional das crianças da sala de aquisição de marcha, nos três momentos de observação"

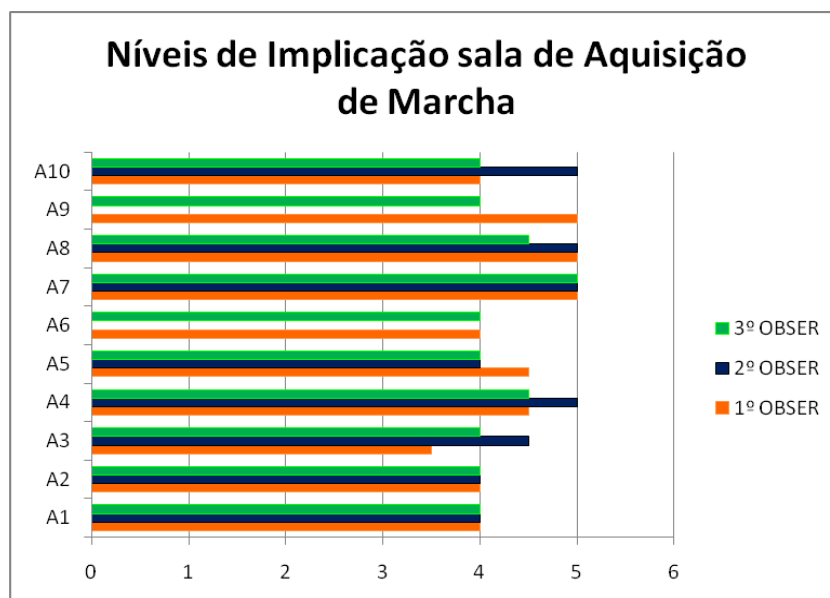


Gráfico 7: "Níveis de Implicação das crianças da sala de aquisição de marcha, nos três momentos de observação"

Na Sala de Aquisição de Marcha, as crianças observadas apresentam todas níveis de BEE e IMP muito elevados, no entanto, no primeiro episódio observado (ver anexo 4 - episódio sala Aq. marcha BEE e IMP 10.1.11), houve uma criança que marcou a exceção, apresentando níveis 3+ de BEE e IMP. A atividade baseava-se no tema “o vestuário”, onde as crianças nomeavam as peças de roupa, identificavam a parte do corpo onde se usava essa peça e colavam-na no respetivo lugar. A criança A3 é a mais nova do grupo, tendo festejado um ano no mês de Setembro de 2010. A criança começou por expressar alegria, entusiasmo e espontaneidade durante o diálogo que a educadora estabelecia com ele. Mostrou-se atenta, tranquila e conseguia identificar algumas peças de roupa, no entanto, no momento de usar a cola, e de a explorar, ficou desagradada com o facto de os dedos colarem e, após ter colado duas imagens, mostrou-se desinteressada, olhando apenas para os dedos e mostrando desagrado e alguma irritação por estar a experimentar aquela nova sensação, tão incomodativa para ela. Este fator acabou por pesar na sua implicação na atividade, levando a educadora a colocar cola nas peças por ela e motivando-a unicamente a colar as peças na folha/desenho, limpando-lhe logo as mãos e oferecendo-lhe uma atividade mais livre com base num desenho com as peças de roupa, já devidamente colocadas. Neste caso específico e devido à tenra idade da criança, a nova experiência sensorial (a cola nos dedos) motivou este desagrado e desmotivação em relação à atividade inicialmente proposta pela educadora. No entanto, o pequeno “senão” foi prontamente resolvido, mostrando da parte do adulto uma atenção, sensibilização, livre iniciativa e clima de confiança, que permitiu à criança fazer novas aprendizagens a seu tempo, respeitando o seu ritmo e interesses. Os fatores oferta, clima de grupo ou organização não interferiram com estes níveis apresentados.

- Sala de Transição

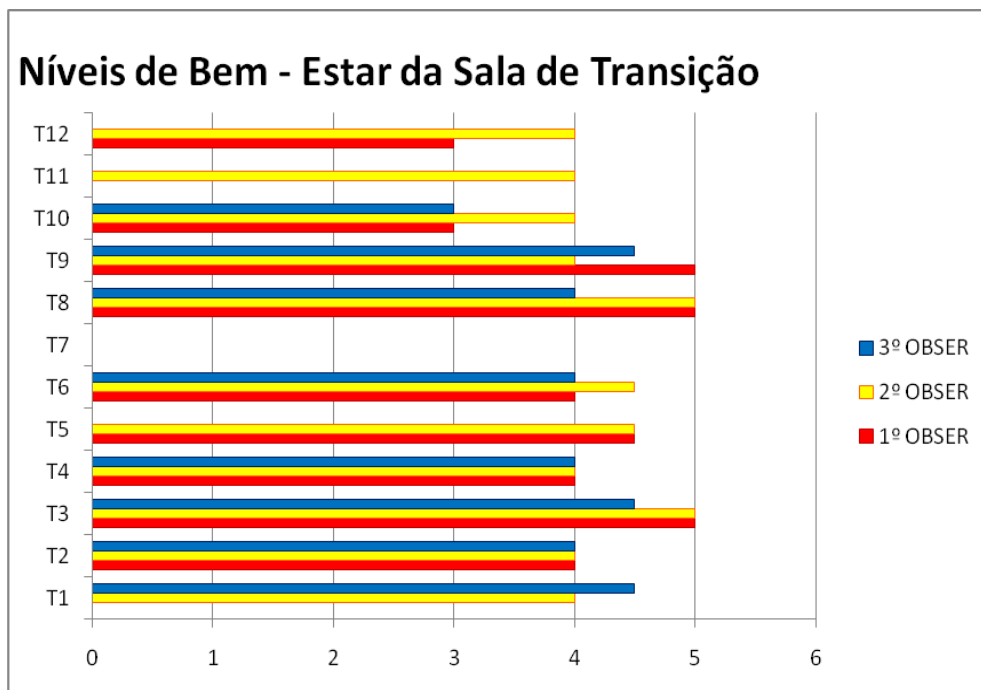


Gráfico 6: "Níveis de Bem-Estar emocional das crianças da sala de transição, nos três momentos de observação"

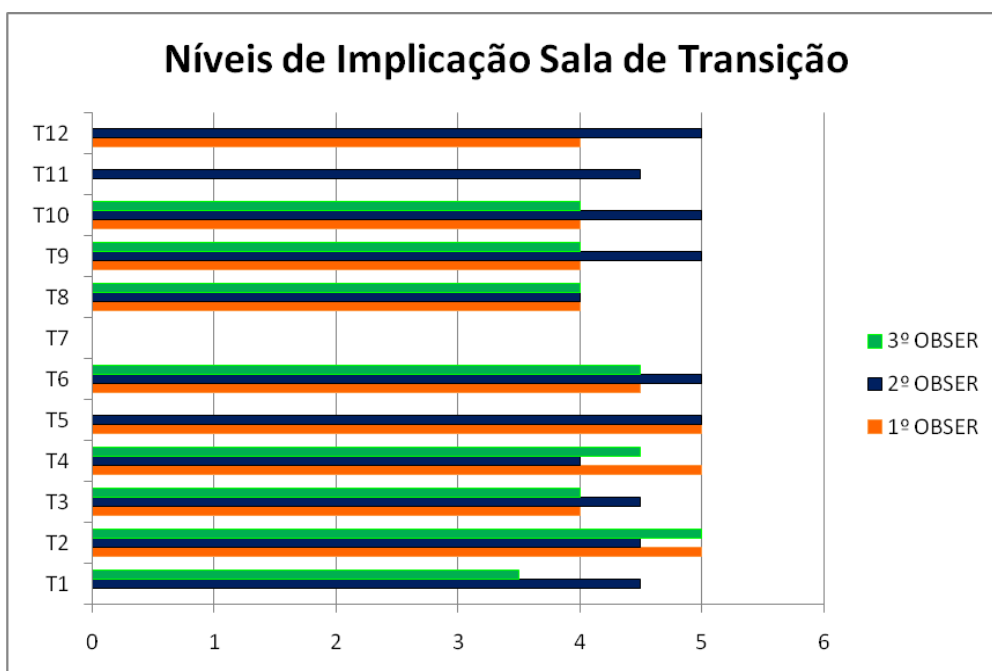


Gráfico 9: "Níveis de Implicação das crianças da sala de transição, nos três momentos de observação"

No que diz respeito à sala de Transição, de uma forma geral, as crianças apresentam níveis muito altos de BEE e IMP, excetuando as crianças T1, T10, T12 que, pontualmente, apresentam níveis mais baixos.

Relativamente à criança T1, foi observada em dois dos três momentos e, apenas em um deles (ver anexo 4 - episódio sala transição 14.1.11), se apresenta com níveis de 4 BEE e 3+ de IMP. Esta era uma atividade em que a educadora explorou diferentes sons de instrumentos reais, conforme descrito em anexo. As crianças só tinham que adivinhar de que instrumento, animal ou transporte se tratava. A criança T1 chegou à creche a meio da atividade (depois das dez horas) trazendo consigo um DVD na mão e na boca uma chupeta, interrompendo a atividade, a educadora, e dispersando a atenção do grupo. A criança mostrou-se muito feliz e sorridente, entusiasmada, até mesmo mostrando aos colegas o que trazia consigo. Revelava interesse nesse DVD e, logo de seguida, na chupeta. A educadora tentou explicar-lhe o que se estava a passar, motivando-a a ela e ao resto do grupo para poder concluir a atividade. A criança continuou bem-disposta, entusiasmada, espontânea e atenta aos sons que ouvia, mostrando-se concentrada e implicada mas só por algum tempo, uma vez que a atividade deu-se como concluída pouco tempo depois. Considero que o que esteve na base da influência destes níveis, foi o facto de ter chegado tarde (não ter aproveitado/percebido a atividade desde o início) e trazer consigo um elemento "distrator"/elemento externo de desvio de atenção e concentração.

No caso da criança T10, apresenta em duas das três observações níveis 3 de BEE (ver anexo 4 - episódio sala transição 14.1.11 e 11.1.11). Esta é uma criança com histórico muito específico, apresentando dificuldades de aprendizagem, atraso significativo na fala e alguma desestruturação familiar, onde tudo contribuiu claramente para a falta de expressividade, espontaneidade e felicidade que esta criança transmite. No entanto, e tendo em conta todas as observações, é possível concluir que esta criança se torna mais expressiva e espontânea em atividades livres ou pouco orientadas, onde lhe é atribuída responsabilidade de escolha, onde pode tomar as suas próprias decisões, somente de acordo com os seus interesses e gostos (que passam por brincadeiras repetitivas de andar a percorrer a sala, emitindo sons, batendo as panelas/pratos ou simplesmente desfolhar livros sem qualquer intenção de observar o que lá está). Durante as observações, pode verificar-se que todas as atividades que envolviam movimento ou livre iniciativa, despertavam na criança

T10 um entusiasmo e motivação diferente, deixando transparecer esse facto por um sorriso mais expressivo e espontâneo enquanto desenvolvia a atividade. Apesar de ter havido bastante livre iniciativa e os adultos da sala se terem mostrado pessoas sensíveis e atentas às necessidades das crianças, houve uma necessidade evidente do grupo em se envolver nas atividades orientadas. A educadora percebeu claramente quando as crianças estavam motivadas para desenvolver trabalho em grande, pequeno grupo ou individualmente, permitindo assim que as crianças escolhessem o que queriam fazer enquanto esperavam pela sua vez na realização da atividade, tentando evitar ao máximo a falta de organização dos tempos ou existência de "tempos mortos". Este é um grupo muito unido e com sentido de pertença, onde as interações são positivas e empáticas. No entanto, a criança T10 teve uma enorme dificuldade em interagir com o resto do grupo, devido à sua dificuldade de comunicação e expressão. A educadora criou momentos em que este facto é colmatado, proporcionando atividades em pequenos grupos, mas de uma forma geral, esta criança preferiu brincar sozinha, ignorando uma repleta/vasta gama de materiais pedagógicos apelativos, preferindo brincar sempre da mesma forma, já descrita anteriormente.

Por fim, a criança T12 esteve presente em apenas dois dos três episódios de observação, mostrando-se apática e sem reações espontâneas ou expressivas, lançando muito pontualmente sorrisos, mas bastante disfarçados, mostrando-se implicada e concentrada alguma parte do tempo. A criança T12 obteve, numa das observações níveis de 3 BEE e 4- de IMP (ver anexo 4 - episódio sala transição 11.1.11) e na outra, níveis de 4- e 5 respetivamente (ver anexo 4 - episódio sala transição 13.1.11). Isto dever-se-á em parte, ao facto desta criança faltar constantemente à creche e por isso não estar totalmente integrada no grupo. É uma criança que tem alguma dificuldade em expressar-se, fala pouco, é introvertida com os colegas, adultos e, neste primeiro episódio de observação, tinha estado ausente duas semanas seguidas, o que terá dificultado a sua integração/sentimento de pertença ao grupo verificando-se alguns problemas na estrutura familiar, a criança estava sinalizada à CPCJ. Relativamente às atividades oferecidas, esta criança mostrava mais interesse por atividades em que houvesse livre iniciativa e maior movimento, uma vez que

obteve resultados muito positivos em atividades desta natureza. No que diz respeito ao grupo, este é bastante caloroso, mas a criança não se identifica, ainda, com a maioria dos pares, procurando um ou dois para brincadeiras mais calmas ou onde não fosse exigida grande interação; muitas vezes brincava sozinha e mostrava interesse em decidir o que ia fazer, em que área ia brincar e com quem. Os adultos da sala atribuíam-lhe responsabilidades, eram sensíveis e atentos à criança, mas prezavam também o seu espaço e liberdade de escolha. Mostrava ser uma criança totalmente autónoma e independente, não só na higiene e refeições como na sala de atividades. Apesar de tudo, considera-se que o facto de a criança ter estado a faltar quinze dias, regressar à creche por dois dias e voltar a faltar novamente, pode ter influenciado bastante estes níveis obtidos.

Conclusões

Com o término deste estudo, procuraremos responder às questões levantadas no início, visto que funcionaram como impulsionadoras, retirando dos dados obtidos algumas conclusões. No que refere à questão, "Oferecerá a Creche "X" um contexto de qualidade?" salvaguardando que a qualidade é um conceito dinâmico e implica um processo contínuo de identificação de indicadores dessa mesma qualidade, referenciando alguns indicadores, surgem as características do contexto, equipamentos e programa. Assim, podemos concluir que a Creche "X" apresenta bons serviços de atendimento com boas condições, é respeitado o tamanho de grupo de acordo com o tamanho e qualidade do espaço e a ratio adulto-criança. No que diz respeito à qualidade e quantidade de equipamentos e materiais, e conforme se pode ler nos dados obtidos pela utilização da ITERS, as salas não dispõem de muitos materiais (sejam eles livros, bonecos ou brinquedos), por isso foram encontradas algumas estratégias para colmatar este item menos cotado. No que se refere às condições de segurança, higiene e saúde, estes são itens bem cotados e mantidos na Creche "X".

Relativamente aos educadores e adultos da creche, revelaram-se sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com conhecimento sobre o desenvolvimento e características da criança pequena. Estes compreendem a importância das relações precoces e estabelecem vínculos com grupos de crianças e parcerias com as famílias, de forma a perceber as características de cada meio, conseguindo responder com qualidade às necessidades e especificidades que cada criança apresenta. Este aspeto vai ao encontro da perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, "onde são aprofundadas as relações entre o ser humano (ativo) e o ambiente em que o anterior se move, chegando mesmo aos contextos mais amplos, sempre assente na reciprocidade. Assim, o sujeito não é visto como uma "tábua rasa", mas como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, que se movimenta, reestrutura e recria progressivamente o meio onde se encontra. Este sujeito é influenciado, direta ou indiretamente, pelos diferentes contextos em que se move, por isso o seu comportamento só tem sentido quando visto e analisado de forma globalizada

nesses contextos". Acima de tudo é vital compreender a família e o meio onde ela se move, para se poder compreender e responder às necessidades das crianças na sua individualidade e criar vínculos seguros com estas e as suas famílias. Para um bom desenvolvimento sócio-afetivo, é imprescindível, criar vínculos seguros na infância que ajudam a criança a crescer e a desenvolver-se de uma forma segura e confiante. (Portugal, 1998)

É considerado pelos neurocientistas que uma vinculação segura e consistente com um cuidador permite que a criança saiba lidar com obstáculos da vida diária; no entanto, quando a criança tem oportunidade de "experienciar vinculações seletivas com vários adultos" que se tornam significativos e figuras diversificadas, isso permite-lhe aceder à diversidade humana, que vai encontrar ao longo da vida, desenvolvendo um modelo interno de segurança acerca do mundo, assim como um sentido de bem-estar emocional e resiliência psicológica que a acompanhará ao longo do seu percurso.

Ainda no que diz respeito à "qualidade" e adicionando algumas informações para responder à pergunta "Serão ideais as condições de funcionamento e organização?", a Creche "X" segue, inexoravelmente, todos os passos desde os objetivos, condições de implementação, localização, espaços, características dos materiais e mobiliário, recomendações técnicas, entre outras normas do Guião técnico da Direção Geral da Ação Social; no entanto, este refere-se prioritariamente à qualidade processual. Agregado a este Guião, é também seguido o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche, do ISS IP, onde são focados aspetos como candidatura, admissão, desenvolvimento Individual, receção e entrega diária da criança, planeamento e acompanhamento das atividades, cuidados pessoais, nutrição e alimentação. Todos estes aspetos são registados diariamente na Creche "X" em formulários previamente fornecidos pelo próprio Modelo.

No que diz respeito às questões "em que medida a oferta educativa responde às necessidades e interesses atuais das crianças?", revela-se fundamental ter consciência de que os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida se modificam rapidamente. Somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de

diferentes recursos, é possível oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e satisfação pelo sucesso e vitória. A conjugação perfeita entre um bom ambiente e um excelente profissional pode atingir este efeito. O educador deve prestar atenção às necessidades físicas e psicológicas das crianças, alimentar uma relação empática, autêntica e verdadeira com cada uma delas, oferecer-lhes um ambiente seguro e confortável envolto em carinho, permitir a liberdade de expressão, exploração, criação e libertação de energia, proporcionar-lhes momentos ativos e de descanso, e oportunidades de interação com todas as crianças do grupo.

Para melhor perceber se todos estes aspetos estavam em harmonia, foi usado o instrumento SICS (ZIKO), assente na abordagem experiencial. De acordo com a análise efectuada sob orientação desse instrumento, pode ler-se nos dados apresentados anteriormente que os ambientes se revelam ricos, com suficientes suportes à intervenção educativa e com uma boa diversidade de atividades disponíveis, orientadas por educadores motivados e empáticos. As crianças demonstram capacidades desenvolvimentais e capacidades linguísticas e matemáticas adequadas às faixas etárias, revelam-se na sua maioria confiantes, participativas, curiosas, interessadas, motivadas, implicadas, autónomas e socialmente saudáveis, com bem estar emocional, principalmente nas relações que estabelecem com os adultos e os seus pares. Esta é uma abordagem que assenta essencialmente, numa atitude experiencial por parte do educador, que se esforça por analisar a sua prática a partir da experiência da criança. Esta abordagem está focada na criança, no seu bem-estar emocional e implicação e é suportada por três pilares ou dimensões da ação do adulto, que se mostraram cumpridos na Creche "X": enriquecimento do meio - os educadores inseriram novos materiais, atividades e estratégias, de forma a estimularem as suas crianças; encorajamento da livre iniciativa da criança - os educadores ofereceram a segurança necessária, estruturando e explicando à criança as rotinas e regras da sala, necessários a uma maior autonomia e liberdade individual; e diálogo experiencial - os educadores mostraram-se sensíveis, compreensivos e atentos às necessidades emocionais e desenvolvimentais das crianças. Estes fatores foram observados e registados nos formulários fornecidos pelo instrumento e

revelaram-se, na prática, conclusivos no que diz respeito à natureza e qualidade das interações e o desenvolvimento pessoal das crianças. Ainda de acordo com as observações realizadas, pode concluir-se que, de uma forma ecuménica e de acordo com os níveis de bem-estar e implicação muito satisfatórios, as crianças das três salas mostraram-se, na sua grande maioria, motivadas e disponíveis, bem como recetivas, atentas, concentradas, implicadas, confiantes, relaxadas, expressivas e espontâneas, enérgicas, felizes e bem-dispostas. A favorecer estes resultados, encontra-se o espaço/meio físico, boas infraestruturas, bons equipamentos que a creche proporciona, apresentando-se como um espaço atraente, confortável e seguro. Como fatores fundamentais, surgem também: o facto de às crianças lhes serem atribuídas responsabilidades na tomada de decisões e organização da sala; a oportunidade de terem livre iniciativa para escolherem as suas atividades e brincadeiras, excetuando um ou outro momento do dia onde, por rotina, em grupo as crianças estão em atividades orientadas; a participação e conhecimento prévio pelas crianças das rotinas (flexíveis de acordo com as faixas etárias) e organização do dia, e na planificação das atividades. As salas têm regras e que estas são lembradas e explicadas com frequência às crianças. No que se refere à forma de trabalhar das educadoras, pode concluir-se que permitem às crianças experimentar valores democráticos e mostrar interesse/motivação pelas atividades que estão a ser desenvolvidas. Os adultos mostraram-se empáticos e motivadores nas suas interações, prestativos e seguros. Tiveram, claramente, em conta as emoções e estado de espírito das crianças dando espaço para estas se expressarem livre e espontaneamente, mostrar os seus interesses, gostos e necessidades. Conclui-se, que estes adultos funcionam como um todo/equipa mostrando-se disponíveis e interessados no bem-estar das crianças e colegas.

Nesta creche "respira-se" uma excelente atmosfera e "sente-se" o verdadeiro clima de grupo, onde as interações são muito positivas, existe um verdadeiro sentido de pertença ao grupo. Foi este clima relacional que, em grande parte, permitiu e favoreceu o trabalho de análise de forças e dificuldades do contexto, e a respetiva geração de estratégias de melhoramento, desenvolvido durante as reuniões de coordenação. As referidas estratégias levaram a

promoção da qualidade e melhoramento de tantos outros aspetos já referidos anteriormente.

Assim, conclui-se que as crianças da Creche "X" são felizes e apresentam bem-estar emocional, são muito bem-dispostas, divertidas e simpáticas, confiantes, dinâmicas e organizadas, podendo perceber-se que as suas necessidades, interesses e atividade mental são respeitados e estão a ser estimulados e envolvidos, o que permite atingir um desenvolvimento global harmonioso, condições para se tornarem em seres autênticos, autónomos e emancipado, capazes de estabelecerem espontânea e naturalmente interações saudáveis e seguras.

Por fim, e no que diz respeito à dúvida que inicialmente se levantou, "Terá a Creche "X" potencialidades inclusivas?", podemos concluir que esta " se rege por uma intervenção centrada na criança e na sua individualidade, são respeitados os ritmos, interesses e necessidades das crianças, é trabalhada a autonomia e liberdade de escolha/tomada de decisões e espírito crítico, baseada numa ação estimulante que leva a um contexto enriquecedor, sensível e promotor de autonomia. Desta forma, promove-se o desenvolvimento da criança, otimizando-o e melhorando-o, quer se trate de uma aprendizagem dita normal ou numa situação educativa especial. É feito um trabalho árduo na tentativa de envolver as famílias nas rotinas e atividades da Creche e de se promoverem relações saudáveis de cooperação/entreeajuda entre crianças - crianças, crianças - adultos, crianças - famílias, adultos - adultos e adultos - família com base no afeto, carinho, compreensão e respeito.

A Educação Inclusiva, segundo Ainscow, (1995), "implica um processo contínuo de melhoria da escola, com fim a utilizar todos os recursos possíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local". Desta forma, e segundo o mesmo autor, a educação Inclusiva tem como objetivo "a reestruturação das instituições, de forma a responderem às necessidades de todas as crianças. (...) acredita-se que esta mudança se baseia em mudanças metodológicas e organizacionais que têm por objetivo beneficiar os alunos com NEE e estes irão de igual modo beneficiar outros alunos."

Em última análise, o presente estudo poderá servir como exemplo do trabalho a desenvolver pelas creches, respetivos educadores e demais funcionários, servindo como suporte a práticas conscientes, refletidas e de qualidade, não só de promoção do contexto físico, mas também pedagógico. No entanto, é fundamental ter presente a noção de que se trata de um trabalho sempre em construção, inacabado e em espiral (quando se chega ao fim de um processo, novas dúvidas se levantam, novos interesses e necessidades são evidenciados, fazendo com que tudo recomece de novo), que exige uma vocação, carinho e dedicação infindáveis. Referem vários autores, que a "qualidade" é um conceito dinâmico, que evolui ao longo do tempo e implica um processo contínuo de identificação de indicadores dessa mesma qualidade. A excelência na creche não é alcançada ou mantida ao acaso. A percepção de todas as dimensões referidas, na primeira parte deste estudo, e a sua concretização na prática requerem oportunidades continuadas de formação, avaliação e reflexão crítica (CNE, 2010).

Bibliografia

- AINSCOW, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. Birmingham: Universidade de Cambridge Instituto de Educação
- AINSWORTH et all. (1985). *Pattens of infant-mother attchements: antecedents and effects on development*. Bolletin of the New York Academy of Medicine. disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos
- ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Lda.
- BAIRRÃO, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação (ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. pp. 41-88
- BARROS, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP
- BARTHOLOMEW, D. (2004). *Measuring intelligence*. Cambridge University Press: UK
- BOWLBY, J. (1958). *The natures of child's tie to his mother*: International Journal of Psych-Analysis, XXXIX. disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos
- BOOTH, T. e AINSCOW, M. (2002). *Índex para a Inclusão*. Bristol: CSIE
- BRIZENDINE, L. (2007). *O Cérebro feminino*. Aletheia
- CARVALHO, R.(2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Editora Mediação. 176p.
- COELHO, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de Educadoras*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- COLÔA, J. (2007). *Inclusão: onde estamos, para onde queremos ir?*. Agrupamento de escolas de Monforte
- CNE, Conselho Nacional de Educação (2010). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Atas seminários. Lisboa. pp. 49-58, 126-135, 155-157;
- Convenção dos Direitos da Criança (2002), Unicef
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) adoptada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque e posteriormente em Portugal

-
- DGAS. (1996). *Creche. Guiões Técnicos*, nº4. Lisboa: DGAS, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação
 - Declaração de Salamanca (1994), Nações Unidas
 - Decreto lei 64/2007. Ministério do Trabalho e da Segurança Social
 - Decreto lei 3/2008, Ministério da Educação
 - ESTRELA, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Tese de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade de Aveiro;
 - FIGUEIREDO, M. (2004). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola de Neve
 - FREITAS, L. & SHELTON, T. (2005). *Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil*. Brasília: Psicologia: teoria e Pesquisa vol.21, n.º2
 - HARMS, T., CRYER, D. et CLIFFORD, R. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press
 - LAEVERS, F. et all (2005). *Sics (Ziko). Well - Being and Involvement in Care. A Process - Oriented Self - Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre For Experientel Education: Leuven University
 - LEDOUX (2000). *O cérebro emocional*. Pergaminho
 - Lei de Bases de Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei nº9/89
 - Lei Quadro 5/97. Ministério da Educação
 - Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas. (2003). *Modelo de Avaliação da Qualidade - Creche*. Lisboa: Ministério do Trabalho
 - Ministério do Trabalho e da Segurança Social; Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade; União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas. (2003). *Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança Social*. Lisboa: Ministério do Trabalho

-
- OLIVEIRA, L., PEREIRA, A., & SANTIAGO, R. (2004). *Investigação em Educação - abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.109-119
 - PAPALIA, E., et all., (2001). *O Mundo da Criança*. Mcgraw. 11º Edição: pp.248
 - Portaria 776/99. Ministério da Educação e do Trabalho e Segurança Social
 - Portaria 1102/97. Ministério da Educação
 - PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE
 - PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
 - PORTUGAL, G. (2000). Educação de Bebés em creche - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, nº1, pp.85-106;
 - PORTUGAL, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 26, Set./2002, pp.9-16;
 - PORTUGAL, G. (2005). Educar em creche - o primado das relações, in *Perspetivar Educação*, Revista da Escola Superior de Educação de Santa Maria, Porto, nº 10/11, 2005, pp.17-24;
 - PORTUGAL, G. (2009). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
 - PORTUGAL, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. in *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.33-67;
 - PORTUGAL, G. e LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora, Lda. pp. 7-33;
 - POST, J. e HOHMANN, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

-
- SANDALL, S. e SCHWARTZ, S. (2003). *Construindo Blocos: estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora;
 - SANTOS, P (1998). *Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia da Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação*. Tese de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 72-91
 - SANTOS, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção precoce*. Aveiro: Universidade de Aveiro
 - SIEGEL, D. (2001). *As Relações e o Cérebro em Desenvolvimento*. In: Child Care Information Exchange, 11/99. pp. 48-51
 - TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina
 - TAVARES, J. et all (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
 - SOUSA, J. (2007). *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*. Tese Mestrado em Sociologia da Infância: Universidade do Minho

RIA

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Documentação
Universidade de Aveiro